Max van Manen

El tacto en la enseñanza

El significado de la sensibilidad pedagógica

 Paidós Educador



Este libro es un antídoto perfecto contra la preponderancia de los textos psicológicos que suelen describir las interacciones adulto-niño como una serie de tareas y habilidades diferenciadas. A pesar de que reconoce el papel de los enfoques pedagógicos tradicionales basados en las habilidades, Van Manen trata abierta y directamente, y sin reservas, las dimensiones de estas relaciones que la psicología no puede abarcar, entre las que fundamentalmente se encuentra la difícil tarea de estar con los niños para que la maduración sea posible. De este modo, presenta una visión original sobre el significado y la práctica de la enseñanza entendida como una actividad reflexiva. Define la reflexión pedagógica como la forma en que los educadores maduran, cambian y profundizan como consecuencia del hecho de vivir con los niños. Y muestra cómo los procesos de enseñanza requieren tacto*: inteligencia interpretativa, intuición moral práctica, sensibilidad y receptividad hacia la subjetividad de los niños y capacidad de improvisación en el trato con ellos. Un texto, en fin, ameno, apasionante y estimulante que interesará a todos aquellos educadores que se sientan preocupados por los aspectos afectivos de su profesión.*

Max van Manen es catedrático de Educación en la Universidad de Alberta. Además es autor de Researching Lived Experience: Human Science for an Action Sensitive Pedagogy *y* The Tone of Teaching.

ISBN 84-493-0565-9





Título original: *The Tact of Teaching. The Meaning of Pedagogical Thoughtfulness*

Publicado en inglés por State University of New York Press, Albany

Traducción de Elisa Sanz Aisa

Cubierta de Julio Vivas

1ª edición, 1998

ISBN: 84-493-0565-9
Depósito legal: B-27.335/1998

Impreso en A&M Grafie, S.L.
08130 Sta. Perpètua de Mogoda (Barcelona)

Impreso en España - Printed in Spain



A Judith, Mark y Michael

SUMARIO

PREFACIO

Este libro está dirigido a profesores que comienzan y quieren sentirse capaces y estimulados para la que seguramente es la más importante de todas las tareas humanas. Está pensado para profesores experimentados y otros especialistas de la infancia que quieran ser más reflexivos en su vida profesional. También puede resultar útil para aquellos profesores que se sientan cansados o inseguros de su vocación y que quieran reconsiderar sus responsabilidades. Este texto ha sido escrito para educadores que se cuestionan si han sabido valorar su responsabilidad con respecto a los niños. Y, por supuesto, está destinado a padres interesados en la pedagogía, pues ellos son los primeros educadores.

¿Cuáles son los ingredientes de un buen educador? Aunque una persona aprenda todos los métodos curriculares y todas las técnicas de instrucción, puede resultar un mal profesor. ¿Cómo actúan los profesores que son solícitos? ¿Qué conocimientos contribuyen a la pedagogía reflexiva? Este libro trata sobre estas cuestiones, no de forma teórica sino práctica, y está dirigido a la cabeza pero también al corazón, o —mejor aún— a la persona completa.

Al escribir este texto me he fijado algunos objetivos. En primer lugar, que los profesores no experimentados sientan que este libro les hace ser más reflexivos y a la vez también les comunique experiencias vitales que hacen que la reflexión pedagógica sea significativa y posible. También, que los profesores experimentados puedan reconocer en estas páginas ejemplos de su propia experiencia y quieran reexaminarlos desde una perspectiva reflexiva. Y, lo más importante, que este libro nos ayude a dar prioridad absoluta al bienestar de los niños, a tomar en serio a los adolescentes, y a considerar las inquietudes educativas siempre desde el punto de vista del niño.

Algunos lectores pueden pensar que este libro es demasiado idealista, que tiene un tono moralizante y que las expectativas de la solicitud pedagógica y el tacto no son realistas. No voy a pedir disculpas por mi pasión por las inquietudes de los niños, puesto que esta pasión es realista, medida y pragmática; es parte de nuestra responsabilidad con

T

respecto a los niños. En la mayor parte de la literatura sobre enseñanza y educación, se subestima y descuida gravemente el aspecto intuitivo de la vida.

Lo que ofrezco es una teoría de lo único que sabe cómo tratar el caso particular, los momentos prácticos de la enseñanza en que la emoción, la moralidad y la razón no se pueden desenmarañar. Toda la educación es profundamente normativa y, precisamente debido a su base ética, nuestra práctica pedagógica puede ser solícita y reflexiva. En todas nuestras interacciones con los niños, estamos involucrados, tanto si nos güsta como si no, en distinguir lo que es bueno para ellos de lo que no lo es (mientras que a la investigación educativa, en general, le interesa más distinguir entre lo efectivo y lo no efectivo). Sin embargo, incluso —o especialmente— los mejores educadores templan su práctica con la convicción de que a menudo no lo conseguimos y de que no siempre sabemos qué es lo mejor.

Esté libro no es exhaustivo y es de naturaleza introductoria. Por supuesto, ningún libro está completo, y un lector comprometido no critica un libro sólo por los márgenes. Un lector con motivación pedagógica intenta, en cambio, ser crítico de forma productiva. Después de todo, la mejor influencia pedagógica de los padres o el profesor no sólo preconiza, critica o rechaza; es más bien una influencia que fortalece, que predica con el ejemplo, que pone en evidencia en qué consiste la fuerza pedagógica.

El texto está organizado con la idea de que el lector perciba la continuidad del significado y de la práctica de la pedagogía. Pero también se pueden leer por separado los diferentes capítulos para así compararlos con la vida real, provocar otras perspectivas y estimular interpretaciones alternativas.

Al describir la experiencia pedagógica, he tratado de hacer referencia tanto a los temas consagrados por el tiempo como a las perspectivas más recientes de las tradiciones y las teorías pedagógicas de Europa y Norteamérica. He intentado integrar estos temas con lo que creo que se requiere de nosotros al comenzar un nuevo milenio. Pero, sobre todo, como padre y profesor me han animado mis relaciones personales con los educadores, con mis hijos y con los hijos de los demás.

Capítulo 1

HACIA UNA PEDAGOGÍA DE LA SOLICITUD

INTRODUCCIÓN

> ¿Qué es un niño? Ver a un niño es ver la posibilidad, ver a alguien en el proceso de llegar a ser.

Los padres de Jan no se llevaban bien. Ella lo sabía desde que tenía seis años. La situación creaba tensiones y a veces situaciones desagradables. Un día, sus padres le anunciaron sus planes de separarse. Por los niños, decidieron que no iban a vivir demasiado alejados, y Jan y su hermano podrían elegir si querían vivir con su padre o con su madre.

Esto ocurrió hace varios años. El padre se ha trasladado. Jan vive ahora con su madre.

Jan está en sexto curso. La profesora cree que es bastante madura. O puede que parezca tener mucha más experiencia que sus compañeros. Cada día los niños pasan media hora escribiendo en sus diarios. A veces escriben poesía, otras veces una historia, y en ocasiones utilizan el diario para expresar sus sentimientos y comunicárselos a la profesora. Al final del día, la profesora se lleva los diarios a casa y escribe una respuesta a cada niño. La profesora lee la historia de Jan: «Hoy estoy un poco deprimida. Le escribí una carta a mi padre anoche, le echo mucho de menos. Normalmente Trisha me animaría, pero hoy está enferma. Sé que papá me echa de menos, y yo sólo desearía poder estar en los dos sitios a la vez o poder vivir con mis padres juntos. Estoy contenta porque ahora, cuando hablan por teléfono, parecen más amigos, pero eso no cambia el hecho de que mi padre vive demasiado lejos. Ya sé que mi vida es normal, que tengo salud y una familia que me quiere..., pero es igual, no es verdad. Me parece que hoy tienes una niña solitaria». Cuando la profesora va a escribir unas líneas de respuesta a Jan, se sorprende de sí misma. Como profesora conoce muchos niños como Jan, algunos en situaciones mucho peores. Pero ¿por qué la profesora que hay en ella quiere contestarle como si fuera una madre?

En comparación con sus padres y sus abuelos, la gente joven de hoy vive en un mundo totalmente fracturado. Las familias son menos estables, el divorcio se ha convertido en algo corriente, los vecinos suelen cambiar con frecuencia y se vive menos en comunidad, las escuelas son menos personales y más competitivas y los grupos de amigos establecen lealtades conflictivas. Además, la televisión, la radio, y los demás medios invaden con imágenes de adultos el espacio de los niños, imágenes repletas de violencia, sexualidad, drogas, crisis y conflictos globales. Muchos padres y educadores se sienten preocupados por el efecto que pueden ocasionar los iconos frenéticos e intensamente eróticos de algunos videoclips musicales sobre los cuerpos y las mentes de los jóvenes espectadores. Creen que los niños ven y experimentan demasiadas cosas y demasiado pronto en esta cultura orientada al consumo, basada en la información y guiada por la publicidad. La tecnología, a través de ordenadores, vídeos y otras innovaciones de la comunicación, también ha alterado las modalidades de la vida moderna. Algunos aspectos de la vida adulta que antes eran desconocidos para los niños hasta que habían adquirido niveles de lectura más sofisticados y hasta que podían tener acceso a la literatura más madura, se han convertido ahora en los temas dominantes de sus vidas. Esto ha llevado a algunos educadores a sugerir que la frontera entre la infancia y la vida adulta se ha desgastado y que la propia infancia, en sus fases de desarrollo, puede estar desapareciendo.

Es esta realidad de cambio, complejidad, pluralidad, fragmentación, conflicto, y contradicción de creencias, valores, fe, condiciones de vida, aspiraciones y estilos lo que hace que la vida de la gente joven sea una experiencia supeditada a la contingencia. La vida contingente es indeterminada, impredecible, sujeta al azar, y expuesta al impacto de acontecimientos y de circunstancias imprevistas. Los jóvenes nacidos en esta sociedad moderna deben saber responder a prematuras presiones y expectativas para que maduren con más rapidez de lo que parece posible y aconsejable. Y, sin embargo, a pesar de esta contingencia o debido precisamente a ella, la vida de la gente joven está llena de estímulos, intereses y desafíos.

El niño moderno ha llegado a un mundo en el que se puede experimentar sin límites una vida llena de posibilidades, aunque las posibilidades no son, sin duda, las mismas para todos. Sin embargo, incluso los niños que crecen en situaciones de pobreza, desempleo juvenil, drogadicción, prostitución, violencia, crimen y otros peligros de la vida actual, son capaces de experimentar una cierta libertad de elección y expectativas en la vida.[1]

1. Se podría objetar que, en términos globales, muchos niños tienen muy pocas posibilidades en la vida. Y sin duda es cierto, especialmente para aquellos niños que viven en situaciones desesperadas creadas por estructuras económicas explotadoras y sistemas

LA POSIBILIDAD DE UNA NUEVA PEDAGOGÍA

Al contrario de lo que solía ocurrir en las épocas en las que uno sabía lo que le iba a deparar la vida, con qué podía contar y qué podía hacer si nacía en una determinada clase social, los niños de hoy en día deben vivir con la incertidumbre. Deben efectuar enérgicas elecciones en su vida por temor a no llegar a ser nada o nadie. Los niños modernos tienen que darse cuenta de que han nacido con una serie de posibilidades. Llegar a ser persona, madurar y ser educado es transformar la contingencia en compromiso y responsabilidad: cada cual debe elegir una vida. Él o ella *es* el conjunto de posibilidades. Esto significa que la vocación de la pedagogía de involucrarse en la educación de los niños consiste en darles la fuerza necesaria para que puedan dar forma con decisión a las contingencias de su vida.[2]

Se puede considerar el hecho de ser una persona contingente como algo positivo o negativo. Una valoración negativa subraya que los niños de hoy crecen en un mundo incierto, un mundo con demasiadas perspectivas, valores y objetivos conflictivos; esto puede suponer que los niños se dejen llevar por estilos de vida (auto)destructivos. Considerado de forma positiva, significa que cada persona joven puede hacer elecciones y compromisos en la vida que deben llevar a cabo en el marco de sus posibilidades. El niño es, en un sentido real, el agente de su propio destino, tanto a nivel individual como a nivel social. Por tanto, una nueva teoría y práctica de la vida con niños debe explicar cómo estar con ellos, manteniendo una relación de solicitud y franqueza con ellos y con 'los jóvenes, en lugar de obedecer a creencias tradicionales, valores desechados, viejas normas e imposiciones establecidas. La pedagogía de la vida con niños es un proyecto en curso de renovación en un mundo que cambia constantemente a nuestro alrededor y que continuamente cambiamos nosotros mismos.

En realidad, cuando nos preguntamos lo que significa pertenecer a este planeta, debemos preguntarnos lo que significa pertenecer a nues-

sociopolíticos represivos. Me viene a la memoria un comentario que una vez me hizo Paulo Freire, el educador político brasileño. Dijo: «Sí, algunos adultos y niños viven en la pobreza en Norteamérica. Pero la situación para muchos niños sudamericanos es diferente. La "pobreza" es un término de lujo para ellos; ellos viven una vida de miseria y desesperación. Existe una gran diferencia entre la pobreza y la miseria».

2. No quiere decir esto que tome una posición filosófica existencialista. Existen unos límites evidentes a la libertad humana en nuestra cultura social y política. Sin embargo, personalmente me parece que en los últimos años a la gente joven le toca vivir en un contexto en el que existen puntos de vista conflictivos, normas de vida competitivas, estructuras interpretativas contrapuestas, valores contradictorios, filosofías locales discordantes y más amplias, y otras influencias que suelen tener efectos que descentran, fragmentan, y provocan rupturas y discrepancias. Por tanto, la gente joven tiene unas relaciones más inciertas, ambivalentes, reflexivas y críticas con respecto a sus tradiciones en los niveles familiares, sociales, étnicos y culturales.

tros niños. Vivir a las puertas de un nuevo milenio nos coloca a los padres, profesores y otros educadores profesionales frente a retos imprevistos e imprevisibles. Esto no significa, por supuesto, que debamos rechazar o abandonar los valores culturales que actualmente parecen estar en estado de sitio. Por ejemplo, en una nueva era de convenciones sociales comercializadas y de relaciones interpersonales más fluidas, la familia ha experimentado dificultades para mantener su anterior cohesión. No es que la estructura familiar unida sea o fuera errónea y que se deba abandonar la idea de que los niños necesitan, siempre que sea posible, una madre y un padre, así como otras relaciones familiares que jueguen papeles activos en el trayecto del niño desde la infancia a la vida adulta. Una nueva pedagogía debe encarar el reto del cambio, pero también estar preparada para defender, o reconstruir en nuevas formas, los valores y las estructuras de valor que aparentemente se requieren para madurar.

Evidentemente, la vida llegará al siglo xxi con nuevas realidades y nuevas perspectivas. Algunas de estas realidades serán experimentos positivos y emocionantes para la vida humana. Pero debemos reconocer también que las esferas de la intimidad humana sufren cada vez más las presiones del colectivo consumidor, económico y burocrático, y de las políticas tecnológicas e ideológicas. La noción de educación, concebida como un proceso vivo del compromiso personal entre un profesor o padre adulto y un niño pequeño o un estudiante, podría desaparecer en un medio cada vez más corporativo, directivo y tecnificado. ¿Cómo puede la educación de los niños seguir siendo una actividad humana y cultural rica?

Este texto está dirigido tanto a los profesores que comienzan su actividad como a los educadores experimentados. Pero la perspectiva y el enfoque es, de alguna manera, poco corriente en el sentido de que toma la relación *in loco parentis* como punto de partida para explorar las interpretaciones e ideas cuyo centro de atención holístico es el mundo de los educadores profesionales y los niños. En mis constantes conversaciones con profesores y gente joven siempre me ha intrigado el hecho de que, cuando los profesores y los niños hablan de experiencias educativas significativas, éstas suelen ocurrir al margen o fuera de las experiencias curriculares diarias de la clase. Sin embargo, no se debería cometer el error de suponer que la vida pedagógica al margen del «proceso de enseñanza/aprendizaje» no está básicamente conectada a los procesos centrales del currículo y de la enseñanza.

Los educadores y la relación in loco parentis

Incluso en estos tiempos de erosión paternal y familiar, los padres tienen la responsabilidad primordial del bienestar y del desarrollo de

los niños. ¿Tiene alguien derecho a minimizar el derecho y la capacidad de los padres de ser responsables del bienestar y la educación de sus hijos? Sin embargo, vivimos en una época en que muchos niños y jóvenes experimentan en sus vidas muy poco apoyo e influencia paternal.[3] Padres que trabajan, que pasan mucho tiempo fuera, familias en diferentes procesos de desintegración y ruptura, familias monoparentales sin los recursos o el cuidado de los niños adecuado, la violencia familiar y el abandono, vecindarios pobres y conflictivos, el abuso de las drogas o del alcohol; éstos son los contextos en que viven muchos de los niños que nos encontramos en las escuelas.

Al mismo tiempo hay niños que maduran en otras estructuras familiares modernas, rodeados de una atmósfera estable de progenitores) y otros adultos que están presentes y con quienes comparten la vida e interactúan de formas diferentes. Pero incluso esos niños viven en un tiempo de crisis y con un sentido de fatalidad respecto a la viabilidad de la raza humana y la supervivencia de la tierra. Los profesores conviven con niños que tienen *backgrounds* muy diferentes y experiencias muy variadas. Estos profesores ejercen una responsabilidad *in loco parentis*[4] con respecto a todos esos niños que les han confiado. Naturalmente, se espera de los profesores que eduquen a estos niños en las diferentes materias del currículo. Otros profesionales también tienen tareas educativas concretas. Sus responsabilidades pedagógicas se asocian a sus tareas como consejeros, administradores escolares, psicólogos, trabajadores al cuidado de los niños, etcétera.

La consecuencia para los profesores es que constantemente se les recuerda que sean conscientes de su estatus *in loco parentis.* Los educadores profesionales, si es posible, deben intentar ayudar a los padres a cumplir su responsabilidad pedagógica fundamental. En otras palabras, de la responsabilidad fundamental de los padres surge la tarea del profesor como una responsabilidad *in loco parentis.* Por tanto, lo que es relevante para la relación entre los padres y los niños puede servir de guía para la relación pedagógica entre profesores y estudiantes. Como las escuelas y las demás instituciones para niños asumen cada vez más responsabilidades que antes se trataban dentro de la familia,

3. Véase, por ejemplo, E. Shorter (1977), *The making of the modern family,* Nueva York, Basic Books.

Los demógrafos predicen que en Canadá un 40% de los matrimonios acabarán en divorcio. En Estados Unidos un 50% de los niños pasarán toda o parte de sus vidas en una familia monoparental. En Canadá, en la actualidad, un 13% de las familias son monoparentales, y menos de un 15% son familias tradicionales en las que uno de los padres trabaja fuera de casa mientras que el otro está en casa con los niños. En el resto de las familias, ambos padres trabajan fuera de casa; por lo tanto, el cuidado de los niños ahora es un negocio contabilizado en el presupuesto nacional y como producto interior bruto.

4. Véase M. van Manen (1990), *«In loco parentis»,* conferencia en la Universidad de Utrecht en memoria de M. J. Langeveld, 26 de abril de 1990.

lol educadores profesionales tienen que ser más reflexivos sobre lo que implica su responsabilidad *in loco parentis.*

En realidad, la escuela, como institución político-cultural, tiene que aceptar sus responsabilidades *in loco parentis.* La responsabilidad del adulto reside en proveer a los niños de una esfera de protección en la que puedan desarrollar una madurez autorresponsable. La institución escolar también ha definido legalmente sus responsabilidades *in loco parentis.* Tradicionalmente, se consideraba que los límites de la escuela definían un espacio de transitoriedad entre la segura intimidad de la familia y la más peligrosa crudeza de la vida en el mundo exterior.[5] Pero en la sociedad moderna no podemos asumir que el niño disfrute de esta seguridad familiar; y si la disfruta, no podemos asumir que esta «intimidad» familiar no haya perdido de vista el tipo de amor hacia los niños correcto. Y, por lo tanto, esta responsabilidad *in loco parentis* de la escuela no sólo consiste en preparar al niño para el mundo exterior, sino que también consiste en protegerlo de los posibles riesgos de abusos y deficiencias en la esfera íntima de la familia.

Hay quien argumenta que el aumento del egoísmo y de la codicia de la sociedad moderna exige que los educadores profesionales desarrollen medios escolares afectivos, por el bien de los niños y, en última instancia, por el de la sociedad.[6] Del mismo modo, las escuelas luchan por preparar a los niños, no sólo para el mundo exterior, sino también para responder a la demanda de intimidad y de responsabilidad moral que la vida familiar normal presupone pero que las familias encuentran cada vez más difícil de imprimir en sus hijos. En otras palabras, la institución escolar necesita cada vez más orientarse a las normas de educación paternal que los propios padres parecen haber olvidado. Mientras que a los padres se les excusa, a las escuelas a menudo se les acusa de no preparar adecuadamente a los niños para las responsabilidades de su propia paternidad.

Existen conexiones profundas entre la naturaleza de la educación escolar y de la paternal, sin embargo estas conexiones apenas se exploran. En la literatura educativa norteamericana, los padres están notablemente ausentes. Es como si en la mente de los teóricos la educación de los niños no fuera una parte integral del proceso completo de madurar. Incluso la lengua inglesa refleja esta separación mediante los términos *education* (en general referido al proceso institucional de enseñar/aprender en las escuelas) y *child rearing* (considerado generalmente como el proceso de educación paternal que tiene lugar en la familia o en su entorno). No existe ni una sola palabra en inglés que

5. Véase, por ejemplo, H. Arendt (1978), *Between past and future,* Harmondsworth, Penguin Books, págs. 173-196.

6. Véase, por ejemplo, J. Bruner (1982), «Schooling children in a nasty climate», *Psycology Today,* enero de 1982, págs. 57-63.

describa completamente el complejo proceso moral, intelectual, físico y espiritual de educar a los niños.[7]

La educación paternal y la escolar derivan de la misma y fundamental experiencia de la pedagogía: la tarea humana de proteger y enseñar a los más jóvenes a vivir en este mundo y a responsabilizarse de sí mismos, de los demás y de la continuidad y el bienestar del mundo. Además, existen otras similitudes a menudo pasadas por alto entre el mundo de dentro y de fuera de la escuela. Por ejemplo, ¿cuántas veces no se olvidan los educadores de que los niños que tienen en la escuela son los mismos que ven en la calle y de que la forma en que los niños aprenden en la escuela apenas se diferencia de la forma en que aprenden en casa o en la calle?

Los niños no con contenedores vacíos que vienen a la escuela para que viertan sobre ellos los contenidos curriculares mediante una serie de métodos de instrucción especiales. Además, los niños que vienen a la escuela, vienen también de algún sitio. Los profesores deben tener alguna indicación de lo que los niños traen con ellos, de lo que define su forma de comprensión, su predisposición, su estado emocional y su preparación para abordar la asignatura y el mundo escolar.

Los educadores pueden ser capaces de aprender pedagogía no sólo de lo que comparten con los padres sino también de las diferencias entre ser padre y ser un educador profesional. Por ejemplo, como los padres, los profesores desarrollan afecto profundo y cariño por sus alumnos, se sienten responsables de la gente joven que está a su cargo, y abrigan esperanzas para los jóvenes a los que enseñan. Al final, los profesores tienen que dejar a sus alumnos y, sin embargo, permanecen en la memoria de los estudiantes a los que han enseñado. Puede que los educadores necesiten reflexionar sobre la similitud y la diferencia que existe entre la relación pedagógica entre los padres y el niño, por una parte, y la relación pedagógica entre el profesor y el alumno, por la otra.

En este libro, analizaré constantemente ejemplos de las experiencias pedagógicas de educación paternal y de la educación escolar para que no nos olvidemos de nuestra relación *in loco parentis* con los niños a los que enseñamos. Como padres y como profesores tenemos que mantener abierta siempre la cuestión del significado pedagógico de nuestra vocación, y tenemos que ser siempre conscientes de la amplitud del mundo en que la gente joven vive, aprende y se desarrolla.

7. En holandés, mi lengua materna, el término *opvoeding* es un concepto tan general que hace referencia tanto a la enseñanza (educación, incluida la escolar) como a la educación paternal (educación familiar de los hijos).

¿Qué buscamos en los pedagogos?

Otro aspecto evidente de la responsabilidad *in loco parentis* de los educadores profesionales se encuentra en las expectativas que los padres tienen respecto de los profesores de sus hijos. En la vida cotidiana los padres buscan ciertas cualidades en los profesores de sus hijos. ¿Cuáles podrían ser estas cualidades? A los padres, con frecuencia, les resulta difícil articular estas características. Generalmente les preocupa que a los profesores les «guste» su hijo porque tienen la sensación de que una relación afectiva positiva puede beneficiar la experiencia escolar del niño y su éxito académico. Normalmente las expectativas de los padres están relacionadas, de forma más concreta, con las experiencias diarias que sus hijos tienen en las escuelas y en las clases. A menudo, las expectativas se hacen más patentes cuando las cosas no van bien en la escuela, cuando al niño se le ha abandonado, herido, descuidado, malinterpretado, juzgado mal o maltratado.

En este texto se sugiere que las siguientes cualidades son probablemente esenciales para una buena pedagogía: vocación, preocupación y afecto por los niños, un profundo sentido de la responsabilidad, intuición moral, franqueza autocrítica, madurez en la solicitud, sentido del tacto hacia la subjetividad del niño, inteligencia interpretativa, comprensión pedagógica de las necesidades del niño, capacidad de improvisación y resolución al tratar con los jóvenes, pasión por conocer y aprender los misterios del mundo, la fibra moral necesaria para defender algo, una cierta interpretación del mundo, una esperanza activa ante las crisis, y desde luego, sentido del humor y vitalidad.

Por supuesto, los profesores de los jóvenes deben saber lo que enseñan, deben hacerse responsables del mundo y de las tradiciones que comparten; además, tienen que saber cómo transmitir ese mundo al niño de forma que lo pueda convertir en algo propio. En otras palabras, la reflexión pedagógica es una atención a los niños multifacética y compleja. Se trata de una tarea de gran envergadura para cualquier ser humano. Y, sin embargo, al subrayar este tema, se nos plantea una pregunta crucial: ¿posee una persona que carezca de estas cualidades, la idoneidad pedagógica necesaria para educar a la gente joven?

En este libro se ofrece, se describe y se interpreta el concepto y la naturaleza de la idoneidad pedagógica como una cierta solicitud y tacto, y se hace desde una perspectiva que contribuya a que el lector consiga interactuar con solicitud y tacto con los niños y los jóvenes. Este libro ofrece un enfoque (auto)reflexivo de la enseñanza. Sin embargo, «la solicitud pedagógica y el tacto» no se pueden aprender como meros principios, técnicas o métodos de comportamiento. Por consiguiente, no tendría sentido buscar en estas páginas una serie de técnicas de enseñanza eficaces, ni métodos seguros para el control de las clases.

La pedagogía no es fundamentalmente ni una ciencia ni una tecnología.[8] Pero a menudo se trata y se investiga de forma empíricamente científica. La ciencia y la tecnología, por su naturaleza, obtienen el conocimiento de la experiencia y elaboran sus generalizaciones y principios técnicos abstrayendo dicha experiencia. Esto resulta correcto en campos como la ingeniería, en que los estudiantes pueden aprender los principios científicos sobre la construcción de puentes de manos de un experto que, en realidad, puede que nunca haya construido un puente. De igual forma, un enfoque tecnológico con respecto a la educación presupone que la enseñanza se puede enseñar mediante generalizaciones y técnicas generales. Sólo desde hace poco se ha reconocido que la educación tiene que volverse hacia el mundo de la experiencia. La experiencia puede conducir a una comprensión que restablezca el sentido de un conocimiento personificado.

No se está sugiriendo, evidentemente, que sea imposible aprender algunos aspectos de la enseñanza tales como algunas técnicas de instrucción concretas (por ejemplo, cómo contar una buena historia, cómo organizar un debate o seminario en clase), o como la capacidad de organización (por ejemplo, cómo planificar una clase motivadora, cómo organizar un trabajo de campo), o como la tarea de diagnosticar (por ejemplo, cómo evaluar la capacidad cognitiva del niño o sus logros escolares). Sin embargo, la esencia de la educación es menos una empresa técnica o de producción, que una actividad normativa[9] que exige constantemente una intervención correcta, buena o apropiada del educador. En consecuencia, un texto pedagógico como éste no debería estar compuesto o estudiado como si fuera un libro técnico que especifica los procedimientos eficaces para la gestión productiva de

8. El término «ciencia» generalmente se refiere a la actividad de la investigación teórica que intenta descubrir las características invariables del comportamiento humano y el aprendizaje. El objeto de la ciencia es llegar a explicaciones objetivas, predicciones y al posible control de ciertos fenómenos. Dicho concepto se suele encontrar en campos como el de la física, la genética, la ingeniería y también en las ciencias sociales. Sin embargo, también se puede hablar de «ciencias humanas», que suponen un modo de investigación diferente que se centra en la comprensión de los significados de las experiencias y expresiones humanas por medio de la descripción y la interpretación. En otras palabras, las ciencias humanas estudian también lo subjetivo, en lugar de estudiar únicamente los comportamientos externos de la vida humana.

9. «Normativa» hace referencia a que en la educación tanto escolar como familiar existe siempre una preocupación respecto a las cuestiones de valores, preferencia, moralidad. Se podría decir que la educación es fundamentalmente una actividad moral, pero el término «moral» se asocia a menudo con la teoría ética y ciertas formas de razonamiento práctico sentencioso y moral. Curiosamente, el término «normativa» deriva del término latino *norma,* que significa regla de carpintero. Decir que nuestra vida con los niños es normativa supone que aceptamos que, como educadores v padres, debemos tener una serie de principios que nos orienten hacia lo bueno (cualquiera que sea el significado de bueno en las circunstancias concretas).

medios para el aprendizaje. Por el contrario, un texto pedagógico tiene que poseer la cualidad de inspirar, con una estructura narrativa que invite a la reflexión crítica, que posibilite la introspección y que conduzca a la apropiación personal de una intuición moral.

Hay quien puede aprender todas las técnicas de instrucción y, sin embargo, seguir siendo inadecuado desde el punto de vista pedagógico como profesor. La preparación de los educadores incluye mucho más que la enseñanza de los conocimientos y las habilidades, más incluso que un código ético profesional o un oficio moral. Convertirse en profesor supone algo más que no se puede enseñar formalmente: la asimilación de una solicitud pedagógica.

La preparación de los educadores profesionales en instituciones de aprendizaje superior tiende a confiar demasiado en los enfoques librescos. Pero las experiencias indirectas que los textos proporcionan suelen estar exclusivamente dirigidas, por así decirlo, a nuestras cabezas. Es el caso, en especial, de aquellos libros que ofrecen fundamentalmente «información» y conceptos abstractos, y en los que las explicaciones y clasificaciones teóricas suelen ser pobres sustitutos de las experiencias que proporciona la propia vida. La pedagogía requiere formas de conocimiento más prácticas que intelectualizadas. Mediante ejemplos prácticos extraídos de la experiencia, este libro pretende estimular una solicitud reflexiva y un sentido de improvisación en el tacto que involucre de manera activa a todo nuestro ser. Como Dewey señalaba hace casi un siglo, a largo plazo quizás sea más importante para los educadores desarrollar una orientación hacia los niños guiada por constantes reflexiones sobre el significado pedagógico y la trascendencia de las experiencias de sus vidas, que adquirir una serie de competencias conductuales que le permiten a uno mejorar «los mecanismos de la gestión escolar... [pero con las que uno] no puede madurar como profesor, inspirador y director de la vida auténtica».[10]

Escribir sobre la solicitud pedagógica y el tacto es exponerse a la peligrosa presunción de pretender saber cómo comportarse con superioridad moral. Por definición, la pedagogía siempre tiene que ver con la capacidad de distinguir entre lo que es bueno y lo que no es bueno para los niños. Muchos pensadores de la educación se sienten incómodos con esta asunción e intentan dedicarse a los problemas y a las cuestiones educativas de forma neutral y relativista. Sin embargo, es un error confundir el discurso pedagógico con la diatriba moral o el sermón. Sermonear es un acto de exhortación moral sobre la

10. Véase John Dewey (1902), «The relation of theory to practice in education», en *The relation of theory to practice in the education of teachers,* Third Yearbook of the National Society for the Scientific Study of Education (págs. 9-30), Bloomington, IN, Public School Publishing Company.

base de algún dogma incuestionado. La pedagogía no tiene como objetivo provocar diatribas. La pedagogía es una disciplina práctica. Por una parte, los educadores tienen que demostrar que para poder defender el bienestar de los niños se debe estar preparado para luchar y recibir críticas. Por otra parte, la pedagogía es una actividad autorreflexiva que siempre debe estar dispuesta a cuestionar críticamente lo que hace y lo que significa.

Reflexiones sobre la pedagogía como norma de vida

Este libro tiene dos objetivos fundamentales. El primero es el intento de rescatar la idea de pedagogía. Durante muchas décadas el término «pedagogía» ha estado en desuso entre los educadores del mundo angloparlante.[11] Recientemente se ha producido un resurgimiento en el uso del término *pedagogía* y la renovada popularidad de esta palabra puede tener algo que ver con el creciente interés norteamericano en la teoría educativa, filosófica y social de Europa occidental. Pero la utilización actual del término ha añadido nuevos matices al campo de la educación y se ha convertido, posiblemente, en algo más que en un envoltorio nuevo para viejas ideas.

El segundo objetivo consiste en explorar y ofrecer un interpretación de la reflexión pedagógica y del momento pedagógico práctico de enseñar (y educar), que esté más basada en la experiencia. De hecho, en gran parte de la literatura científica, bajo las denominaciones de *enseñanza reflexiva, profesor reflexivo, el profesor como profesional reflexivo, el profesor como resolutor de problemas, el profesor como tomador de decisiones, el profesor investigador,* se esconde el deseo de comprender y clarificar la realidad de estos momentos pedagógicos. Utilizando las nociones de solicitud pedagógica y de tacto pedagógico, este libro pretende mostrar que la práctica interactiva de la pedagogía tiene un carácter sutil y bastante normativo. La reflexión pedagógica desempeña un papel muy importante en el mundo de los padres y los profesores con los niños; pero la naturaleza reflexiva de los momentos pedagógicos en la educación paternal y escolar difiere notablemente de las interacciones de otros profesionales, como, por ejemplo, las que establecen los médicos con aquellos de los que son responsables.

11. Esto puede ser debido en parte a las connotaciones negativas asociadas con el término «pedagogía». El diccionario define la palabra «pedagogo» como «hombre cuya ocupación es la instrucción de niños o jóvenes; maestro, profesor, preceptor. Usado ahora generalmente en un sentido más o menos despectivo u hostil, con una connotación de pedantería, dogmatismo o severidad». Véase *The Compact Edition of the Oxford English Dictionary* (1971), voz «pedagogy».

* La mayoría de los libros educativos son agógicos.[12] Se dirigen a los adultos, a padres o profesores, y no a los niños. Les preocupa la cuestión de cómo los educadores deberían pensar, actuar, sentir e interactuar con los niños o cómo lo hacen en realidad. Pero este tipo de enfoque no tiene en cuenta dos consideraciones importantes. Primero, este énfasis en el adulto pasa por alto cómo experimenta el niño su mundo doméstico, escolar y comunitario. Desde una perspectiva pedagógica, la cuestión más importante siempre es: «¿Cómo experimenta el niño una situación, una relación o un acontecimiento determinados?». Dado que este libro trata del tacto pedagógico, debe considerar cómo son las cosas para el niño.

La segunda consideración es que dar importancia sólo al trato de los adultos para con los niños descuida la influencia directa o indirecta que los niños tienen sobre ellos, y en especial sobre sus padres. Muchos padres saben hasta qué punto transforman los niños el sentido que tienen de sí mismos los adultos, sus prioridades en la vida, y sus preocupaciones con respecto al mundo. También muchos profesores experimentan los efectos transformadores que la gente joven ejerce en sus vidas profesionales y personales. Esta poderosa influencia de los niños que transforma la existencia personal y que irradia toda la vida del adulto es lo que alumbra el tema de este libro: la pedagogía.

12. «Agogía» es la raíz de pedagogía (dirigir o enseñar a niños). Las ciencias-agógicas son disciplinas prácticas aplicadas a proporcionar educación, ayuda y a servir de soporte y cuidar de la gente (como, por ejemplo, la educación de adultos, la psicoterapia, la orientación, la enfermería, el cuidado de la salud). Los términos «agogía» y «agógico» tienen una acepción en holandés aplicada a los campos de las ciencias humanas.

Capítulo 2

EL CONCEPTO DE PEDAGOGÍA

La pedagogía es la fascinación por el crecimiento del otro.

SITUACIONES

Los padres de David han notado que en este último año el niño ha adquirido una buena forma de expresarse y un modo más reflexivo de implicarse en las conversaciones. Los dos están contentos con este cambio y lo han comentado. De hecho, habían estado bromeando sobre a quién de los dos se parecía. Ahora, de camino a casa, volviendo de una entrevista con la profesora de David, ambos sonríen y tienen el mismo pensamiento: resulta curiosa la forma en que David ha tomado como modelo a su profesora favorita. Han notado las sutiles semejanzas en su forma clara de expresión, en la manera de conversar.

A Ben le han regalado una bicicleta para su cumpleaños. Ese día Ben se sube en la bici y su padre le tiene que ayudar a mantener el equilibrio sosteniéndole el manillar. Pronto Ben le empieza a coger el truco y mantiene un precario equilibrio. Su padre corre a su lado, por si acaso. Al día siguiente, para alivio del padre, ya no es necesaria la precaución: Ben puede montar en bicicleta solo, mientras su padre le mira. Después de un rato, ni siquiera eso hace falta. De cuando en cuando, Ben y su padre se pasean en bici juntos. Comparten la satisfacción de dicha actividad conjunta, que ahora experimentan de forma diferente.

Al final, la profesora de segundo curso cierra el libro. Ha estado leyendo en voz alta para toda la clase unas pocas páginas al día durante las dos últimas semanas. Pero para Lucy la historia se ha acabado demasiado pronto. «¡Era tan bonita! ¿Nos la leerás otra vez?», suplica. La profesora coge el libro de su mesa y se lo da a Lucy: «¿Quieres llevártelo a casa y leerlo tú sola? Estoy segura de que puedes hacerlo. Y te lo pasarás muy bien». Tres días después: «Ya lo he acabado», exclama con orgullo. «Muy bien, Lucy», dice la profesora, «éste ha sido tu

primer libro de verdad. Vamos a ver si encontramos otro que pueda gustarte.»

Un niño de diez años pregunta: «¿Mamá, puedo llamar a un amigo para que venga a jugar?». «Claro», dice su madre, «pero, ¿te harás la cama primero para que estéis más a gusto?»

Un padre está contando a sus dos hijos, Mark y Michael, una historia para que se duerman. La historia es sobre dos chicos aproximadamente de su edad. Mientras escuchan la historia se respira una cierta tranquilidad. A veces, Mark o Michael hacen una sugerencia para darle a la historia un determinado giro, otras veces el uno o el otro hacen alguna pregunta. Pero eso no distorsiona la magia que envuelve su habitación. Conforme el padre cuenta la historia, una tenue sonrisa se dibuja en las caras de los chicos que fantasean en la oscuridad. Están maravillosamente embelesados, lo que en realidad no sorprende, pues Mark y Michael se reconocen a sí mismos en la historia.

La vida está llena de anécdotas como éstas. Podríamos estar contándolas todo el día. Son situaciones en las que adultos y jóvenes viven en común una experiencia. De hecho, estas anécdotas nos hablan de experiencias muy especiales. Son el tipo de relaciones, situaciones e interacciones que revelan momentos de crecimiento personal. Y, sin embargo, son ejemplos completamente normales. David adquiere hábitos personales de su profesora. El padre de Ben le enseña a montar en bicicleta. La profesora hace que Lucy se aficione a la lectura. Una madre transmite el valor del orden estético. El padre de Mark y Michael ayuda a sus hijos a ser más reflexivos.

¿Cómo podemos denominar a estas situaciones? Son muy diferentes, pero tienen algo en común. Podríamos referirnos a este tipo de situaciones como «educación», «criar hijos», «enseñar», «ayudar a los niños a desarrollarse y madurar». Quizás uno de los términos sea más adecuado que otro para una anécdota que para las demás. Sin embargo, todas tienen aspectos comunes: cada una de las situaciones ejemplifica que se está transmitiendo algo de una persona mayor a otra más joven, de una persona madura a otra no tan madura, de una persona experimentada a una relativamente inexperimentada. En cada caso se produce una cierta complejidad de influencias de interacción. La persona mayor y la más joven se influencian mutuamente. Pero la influencia, que fluye del mayor al más joven, tiene aquí un especial interés. Tiene la cualidad de despertar las posibilidades de ser o llegar a ser. Y, a la vez, esta influencia está orientada hacia determinadas direcciones.[13]

13. En estos apartados que tratan de la noción de «influencia» estoy especialmente agradecido al trabajo de M. J. Langeveld (1965), *Beknopte theoretische pedagogiek,* Groningen, Wolters. También me ha sido de gran utilidad el trabajo más reciente de J. D. Imelman (1977), *Inleiding in de pedagogiek,* Groningen, Wolters-Noordhoff.

Podemos señalar algunas características más sobre esta influencia. La influencia pedagógica es situacional, práctica, normativa, de relación y autorreflexiva. Primero, la influencia ejercida por el adulto aparece en situaciones específicas, a menudo sutil y aparentemente limitada. Esta influencia nunca es completamente predecible o controlable. Además, la influencia mediada por el adulto es formativa: orientada hacia el bienestar y el progreso de la madurez y del crecimiento personal del niño. Pero, evidentemente, debemos ser conscientes también de que es fácil sobrestimar la influencia que los adultos tienen sobre los niños, igual de fácil que sobrestimar la influencia que tuvieron nuestros padres sobre nosotros.[14] Segundo, esta influencia pedagógica siempre es práctica. Incluso como disciplina teórica, la pedagogía es un esfuerzo práctico. En la vida con niños cada situación requiere una respuesta por nuestra parte. No se puede dejar de actuar. Cada acción (incluso la falta de acción, la negación, o el rechazo) puede ser, aunque sea de manera inadvertida, una respuesta pedagógica. Además, nos guste o no, todas las acciones pedagógicas son normativas: muestran la orientación que tiene cada uno respecto a los niños y si se está (o no se está) a la altura de las propias responsabilidades. La influencia pedagógica significa no sólo que uno es responsable (capaz de dar respuesta), sino que, además de tener esta «capacidad de responder», se actúa realmente de forma responsable y por tanto moralmente justificable y defendible desde alguna perspectiva, estructura o racionalidad pedagógica. Cuarto, en virtud de nuestra biología y nuestra cultura siempre estamos en una relación pedagógica potencial con nuestros hijos: tenemos algo que ver con su nacimiento, desarrollo y crecimiento personal. Nuestra responsabilidad con los niños nos hace estar sujetos a, o depender de, ellos: experimentamos lo que nos piden como una orden obligatoria e ineludible. En otras palabras, los niños dependen de los adultos pero, en un sentido más profundo, los adultos dependen de los niños. Los niños nos muestran lo que somos capaces de hacer con nosotros mismos y con este mundo compartido. Y, por último, esto significa que la influencia pedagógica es autorreflexiva: la acción pedagógica nos empuja constantemente a reflexionar sobre si hemos hecho las cosas adecuada y correctamente, o de la mejor forma posible.

14. Existe un optimismo pedagógico que espera demasiado de los padres y los profesores, y demasiado poco del niño respecto a cómo y de qué forma contribuye a su propia maduración y a su desarrollo. Existe también un pesimismo pedagógico que no tiene ninguna fe en la influencia potencial de los educadores y que espera demasiado del niño. Tenemos que comprender, sin embargo, que la pedagogía no es ni omnipotente ni impotente sino que los padres y los educadores buenos pueden contribuir a que haya una diferencia significativa en el desarrollo positivo de los niños. Para una interesante discusión sobre este tema, véase Bas Levering (1988), *Waarden in opvoeding en opvoedingswetenschap: Pleidooi voor een uitdagende pedagogiek,* Leuven, Acco.

La influencia es una noción intrigante. El término *influentia* originalmente se refería a la emanación de los cielos de un fluido etéreo que afecta a los seres humanos.[15] Como todos vivimos bajo el cielo, estamos siempre bajo su influencia. La naturaleza casi inexorable e ineludible de la diseminación y el flujo de la influencia puede ser la razón de que la virulenta epidemia contagiosa de Roma de 1743 fuera denominada *Influenza.* E incluso ahora, la enfermedad más común es la «influenza», «the flu». La influencia, como «la gripe», es algo que «cogemos» o que «nos coge» a nosotros; la influencia es algo que se apodera de nosotros y que absorbe nuestro cuerpo y nuestra mente.

La influencia no evoca necesariamente la imagen de las relaciones causa-efecto; más bien, la influencia es algo que se comunica entre personas que interactúan entre sí. La experiencia de la influencia es algo que sufrimos, que ocurre, que tiene lugar y, por consiguiente, hablamos sobre las influencias del espíritu de la época, del mundo, del afecto humano y de la intimidad, o simplemente de compartir y vivir juntos. Además, los niños participan de forma muy activa en la modelación de la influencia que experimentan del adulto. Normalmente, la gente joven está orgullosa de hacerse independiente; sin embargo, también valora la influencia. Por ejemplo, existe una influencia mutua cuando uno se involucra en una conversación. Por consiguiente, no deberíamos asumir que la influencia sea necesariamente manipuladora o que la influencia reduzca la relación entre dos personas a una relación sujeto-objeto por medio de la cual la persona que influye trata a la otra como un mero objeto a controlar, sino que, más bien, la influencia es algo que irradia o fluye y puede tener consecuencias, efectos o significados diversos. En un sentido amplio, la influencia connota la actitud abierta que muestra un ser humano respecto a la presencia de otro.

Con respecto a la cultura y a la tradición, todos somos siempre unos recién llegados y por tanto estamos bajo la influencia de los que nos han precedido. No sólo los niños, que necesitan educación, sino también los educadores, están bajo la influencia del pasado (y el presente), de la tradición y de la cultura. La cuestión es: ¿cómo puede el educador desarrollar una relación estrecha con las fuentes de la influencia? No hay que ser ni iconoclastas, que sólo se rebelan y lo destruyen todo, ni iconólatras que se someten ciegamente a los monumentos de su cultura. Una relación sólida con la influencia puede consistir en querer influir en la influencia. Esto significa que el educador tiene que ser capaz de actuar como mediador de la influencia de la cultura y la tradición sobre la vida de los jóvenes.

Para explorar, estudiar y describir las influencias que están en el núcleo de las interacciones, situaciones y relaciones especiales entre

15. *The Oxford Dictionary of English Etymology* (1979), voz «influence».

los educadores y los estudiantes, los padres y los hijos, utilizaré el término *pedagogía.* Por supuesto* no toda la influencia entre las personas es pedagógica (o agógica) por naturaleza.[16] Como ya hemos sugerido, todos, niños y adultos, están siempre influidos mutuamente, por sus tradiciones culturales, su idioma, su propia biografía, su medio social y físico, etcétera. Pero sólo un tipo determinado de influencia está animada por una orientación al bien, a lo que es bueno para este niño, lo que significa que esta orientación tiene un *propósito pedagógico.* Y el propósito es fortalecer la contingente posibilidad del niño de «ser y llegar a ser».

Es preciso señalar, en este punto, que algunos teóricos de la educación encuentran repugnante la noción de «propósito pedagógico».[17] Temen que el propósito pedagógico del adulto sea en realidad una forma disfrazada de control, de ejercer el poder.[18] Argumentan que nadie, excepto el propio niño, puede saber lo que es bueno o no para él en concreto. Y que tener intenciones pedagógicas con respecto a un niño implica que se le mantiene en un estado de debilidad y dependencia. Sin embargo, yo diría que incluso este punto de vista tiene un propósito pedagógico, que manifiesta una preocupación por el bienestar del niño y su auténtico devenir. Pero vivimos en una época en que existe una crisis general de pérdida de valores. Y, por tanto, en lugar de asumir el riesgo de equivocarse, muchos adultos se exoneran a sí mismos de cualquier responsabilidad al no arriesgarse en absoluto. Es cierto que el propósito del adulto puede desviarse con facilidad y convertirse en una forma de abandono o abuso. Sin embargo, es mucho más reprensible dejar a los niños defenderse por sí mismos, abandonándolos a las fuerzas seductoras y a menudo tiránicas de los grupos de iguales o de la sociedad en general.

16. Las relaciones agógicas tratan de la «buena influencia» no sólo entre los padres o los profesores y los niños sino entre la gente en general.

17. Véase, por ejemplo, Alice Miller (1983), *For your own good: Hidden cruelty in child-rearing and the roots of the violence,* Nueva York, New York American Library; y (1984) *Thou shalt not be aware: society's betrayal of the child,* Nueva York, New American Library.

18. Por ejemplo, estoy pensando en aquellos que, desde una perspectiva crítico-teórica o psicoanalítica, ven la influencia pedagógica fundamentalmente como una forma de dominación o de poder. Mollenhauer propone un concepto de la interacción pedagógica orientado a la comunicación. Véase la discusión de Mollenhauer «Education as communicative action», en K. Mollenhauer (1974), *Het Kind en zijn Kansen: Over de plaats van individu en maatschappij in het opvoedingsproces,* Meppel, Boom, págs. 27-94.

El propósito pedagógico marca la diferencia

La pedagogía se preocupa por influir sobre la influencia.

Es importante diferenciar entre las situaciones que tienen un propósito pedagógico y las que no lo tienen. Sin embargo, desde un punto de vista pedagógico, las situaciones que carecen de un propósito pedagógico pueden, de todas formas, beneficiar al niño. Apenas existe ninguna duda respecto a que ciertas experiencias pueden proporcionar influencias poderosas sobre la educación, el crecimiento personal o la madurez de una persona. Algunas influencias favorecen el carácter o el crecimiento personal de un joven, otras pueden realmente dañar el desarrollo positivo de una persona. Por ejemplo, una enfermedad o una crisis severa pueden tener el efecto de fortalecer a una persona joven. Un niño pierde a su padre en un accidente de coche, y demuestra una fuerza inesperada convirtiéndose en el soporte de su madre. Otro niño ha vivido la violencia de un conflicto intergrupal o una guerra pero convierte esta experiencia en un testimonio de valor personal. El sufrimiento y la lucha humana pueden contribuir a una maduración personal fundamental en el carácter de una persona. Y, sin embargo, como adultos, no damos crédito a los efectos positivos de estas experiencias porque no las hemos provocado nosotros, por tanto, a estas experiencias no las denominamos «acontecimientos pedagógicos». La pedagogía se refiere solamente a aquellos tipos de acciones e interacciones establecidas intencionadamente (aunque no siempre deliberada o conscientemente) por un adulto y un niño, dirigidas hacia una formación o un devenir positivos del niño.

También puede ser, a la vista de todas las influencias en la vida de una persona joven, que las influencias «educativas» que provienen de los medios y de la cultura en general sean mucho mayores que las influencias intencionadas de los padres, profesores u otros adultos pedagógicamente implicados. ¿Cuál de estas influencias es para bien y cuál no? Esta pregunta puede llevarnos a una reflexión y a una discusión pedagógica sin fin. Es importante darse cuenta, sin embargo, de que se dan acontecimientos y experiencias en las vidas de los niños que no se crean intencionadamente. Así, gran parte de nuestra rutina cotidiana, u otros comportamientos «irreflexivos», pueden influir en los niños, para bien o para mal, de una manera que no pretendemos que lo hagan.

Pero no sólo el adulto, sino también el niño, tiene a veces intenciones que son una fuente para el compromiso del adulto en el desarrollo personal del niño. Esto significa que el adulto que está orientado hacia las intenciones del niño, está orientado también hacia la forma en que el niño experimenta el mundo y hacia sus intenciones en la vida. El

adulto puede sentir un profundo cariño por el niño y tener los mejores propósitos para él, pero el niño puede no entenderlo. El niño puede que ni siquiera experimente la presencia y las acciones del adulto como afectivas o cariñosas. ¿Qué tiene de buena la declaración de cariño e interés del adulto cuando el niño no experimenta este afecto?

Las intenciones del niño también expresan el tipo de persona que es el niño y la forma en que se orienta hacia el mundo. Los padres que tienen más de un hijo saben lo diferentes que son con los profesores. Cada niño es único y demuestra inclinaciones, sensibilidades, formas de ser que desde muy temprano se manifiestan en sus elecciones, intereses y deseos. Cualquier propósito pedagógico tiene que respetar al niño tal como es y como quiere llegar a ser. El propósito pedagógico tiene como objetivo fortalecer cuanto sea posible todas las intenciones y cualidades positivas del niño.

Mediante el juego y el trabajo el niño se involucra activamente en su propio desarrollo personal. El propósito del niño es complejo porque está profundamente entremezclado con sus sentimientos y proyectos diarios. Por ejemplo, el padre quiere que el niño se vaya a la cama, pero el niño no tiene sueño y cree que el día todavía no se ha acabado. Tiene muchos más intereses en su mente, muchos más proyectos por acabar. O puede ser que el niño se muestre reticente a marcharse a la cama porque tenga miedo a la oscuridad de la habitación o a la tranquilidad opresiva de ese lapso de tiempo incómodo en que el sueño se niega a llegar. En ese momento, la petición del niño de quedarse un poco más de tiempo puede llevar al adulto a proponer contarle un cuento para dormir. En otras palabras, el cuento no es sólo la manera que tiene el adulto de reconciliar sus propósitos diferentes, sino que también es la ocasión para tratar los deseos, preocupaciones, intereses, temores, problemas o proyectos del niño.

Este ejemplo también pone de manifiesto que las intenciones dpi adulto son diferentes a las del niño. Los adultos tienen que tener en cuenta las intenciones del niño, mientras que dichas intenciones no incluyen las de los adultos. En cierto sentido, las de los adultos se orientan en dos direcciones (el adulto enseña, sabe y siente según lo que se supone constituye una educación adecuada), mientras que las intenciones del niño sólo se orientan en una dirección (experimenta el proceso de educación pero no es responsable de la educación de otros). Es más, las intenciones del adulto estarán más orientadas hacia el futuro que las de los niños.

Por una parte, la conciencia reflexiva de nuestros propósitos pedagógicos nos permite convertir nuestras vidas pedagógicas en temas de conversación: que sean discutibles, defendibles y evaluables. Y, en tanto asumimos la responsabilidad porque el niño todavía no tiene la madurez suficiente para involucrarse de forma reflexiva en su propio proceso educativo, debemos utilizar un lenguaje asequible para el niño.

Naturalmente, esta responsabilidad es un tarea para la que se necesita una sensibilidad extrema, una tarea que es fácil que se haga mal o que el adulto abuse de ella. Por otra parte, el aspecto vital del propósito pedagógico es mucho más trascendental que cualquier afirmación intelectual de intenciones que podamos tener con respecto a la situación o al futuro del niño. El propósito pedagógico es también la expresión de nuestra experiencia de encontrarnos con el niño como con una persona más que ha entrado en nuestra vida, que nos reclama, que ha transformado nuestra vida. En este último sentido, el propósito pedagógico se puede entender como una receptividad conmovedora a la que nos sentimos impelidos cuando estamos ante él.

La cuestión de la intención está implicada en la propia presencia de los niños en nuestras vidas. En nuestra sociedad todo el tema de la planificación familiar y la procreación ha cambiado tanto que ahora parece posible que el nacimiento de un niño sea en gran parte una cuestión de elección racional. Con lo cual la cuestión planteada se convierte en: ¿qué significan los niños para nosotros?, ¿qué significamos nosotros para ellos?, ¿queremos niños?, ¿qué queremos de los niños? Es probable que para muchos posibles padres el deseo de tener niños no esté motivado por una intención pedagógica verdadera. Después de todo, primero se debe tener relación con un niño para sentirse pedagógicamente implicado y comprometido. Para muchas personas, el propósito de tener niños puede estar motivado por un deseo complejo y mezclado de generación (dejar algo de uno mismo), una preocupación por el mundo (para asegurar la continuidad de la existencia humana), un deseo de realización personal (para cumplir con la expectativa cultural del «sentido» de la paternidad y de la familia), o un deseo de seguridad en la comunidad (para asegurarse el apoyo de los hijos en la tercera edad).

No es necesario que todas las interacciones entre padre e hijo se orienten deliberadamente hacia el aprendizaje y el crecimiento personal del niño. El propósito pedagógico es un tipo de inclinación que ya está implícita en la relación paternal o escolar que el adulto mantiene con el niño. Por ejemplo, un padre le pide a un niño que vaya al supermercado a comprar leche. La primera vez que va solo, el niño lo hace con orgullo y vuelve con la leche y el cambio correcto. «Muy bien», dice el padre. «Menos mal que has ido porque nos habíamos quedado sin leche». El propósito práctico del padre era tener leche en casa, pero esta pequeña excursión a la tienda se convierte en una oportunidad para que el niño pueda dar un pequeño paso hacia su independencia. En este caso el propósito pedagógico se incorpora a la propia relación de vida familiar.

Naturalmente, es muy posible que algunos padres ignoren, abusen o exploten su relación «paternal» permitiendo que los niños tengan un comportamiento inadecuado, dañino o inmoral o que realicen tareas

inadecuadas. Pero en este último caso sabemos que el propósito pedagógico se ha desvirtuado y colocamos el término «paternal» entre comillas porque el propio significado de paternal está, en estas circunstancias, en entredicho.

Pero, en cualquier caso, es importante subrayar la primacía del propósito pedagógico en la experiencia de la educación paternal. Los educadores no han reflexionado lo suficiente sobre las raíces pedagógicas de la educación paternal. En otras palabras, tienen que reflexionar sobre el significado de enseñar adoptando respecto a los niños una postura *in loco parentis.* Por lo tanto, el profesor tiene que aceptar las cuestiones referidas al porqué de tener hijos y a cuál es el sentido de éstos en su propia vida.

Los programas y objetivos educativos reflejan de manera evidente este propósito pedagógico en la educación de los niños. Los libros que les ofrecemos, los medios que creamos para ellos, las experiencias que les procuramos, todos ellos pueden reflejar nuestro propósito pedagógico. Queremos que los niños se familiaricen con las matemáticas, el lenguaje, las ciencias, los estudios sociales, la música y el arte. Queremos que adquieran actitudes positivas, espíritu crítico, honestidad y fibra moral. Nos preocupa su desarrollo hacia la madurez de la vida adulta, y por eso traducimos nuestras esperanzas en objetivos y expectativas realizables. La noción de propósito pedagógico expresa el deseo de los adultos de que a sus niños les vaya bien en la vida. Aunque no tengan un específico objetivo de aprendizaje del comportamiento, la actividad de enseñar siempre se rige por un propósito pedagógico. El profesor de lengua explica la estructura de la lírica para que sus alumnos puedan disfrutar con la lectura de ese tipo de literatura poética.

Por supuesto, es posible que el profesor viole el propósito pedagógico de la relación profesor-estudiante, como en el caso de un profesor de educación física que se preocupe más por tener un equipo ganador que por el bienestar físico y el desarrollo de los jóvenes a los que entrena en el equipo. Además, no todos los propósitos pedagógicos tienen efectos pedagógicos. Como adultos deberíamos ser conscientes de que es fácil que la relación pedagógica con los niños se enfrente a motivaciones encontradas o contrapuestas. En la vida cotidiana es difícil, a veces, distinguir el propósito pedagógico de las motivaciones que, de alguna forma, forman parte de nuestro propio ser: nuestras vivencias personales, nuestras frustraciones, victorias, deseos secretos, ambiciones, temores, inseguridades, deseos, esperanzas, etcétera. Como padre, ¿quiero que mi hijo vaya a clase de música porque creo que es bueno para mi hijo o porque pretendo, indirectamente, cumplir un viejo sueño personal? Como profesor, ¿insisto mucho en la disciplina porque creo que es necesaria para un buen aprendizaje o porque no me siento cómodo con una relación más relajada con mis alumnos?

La mayoría de los adultos admiten que la forma en que tratan a sus hijos tiene algo que ver con la forma en que les criaron a ellos. Como padres o profesores no podemos escapar a la influencia de nuestros propios padres o maestros. Por una parte, éste es el aspecto positivo de la capacidad de generar: a través de nuestra educación paternal y escolar dejamos en nuestros niños algo valioso de nosotros mismos. Por ejemplo, el que mis padres hayan sido amantes de la lectura puede haber insuflado este amor por lo poético en mi propia orientación vital. Por otra parte, esta influencia paternal puede tener consecuencias negativas en la vida del niño: la «educación paternal» puede hacer que nuestros hijos arrastren cargas y lacras. Por ejemplo, la afición de mi padre a la bebida puede haberme dejado recuerdos de violencia y de conflictos familiares. La cuestión siempre es: ¿qué hacemos con nuestros recuerdos de infancia y con las modalidades en que estos recuerdos se han integrado en nuestro propio ser corpóreo? En el caso negativo, reproducimos la carga o la lacra en las vidas de nuestros hijos. En el caso positivo, transformamos nuestros problemas personales en algo valioso. Por ejemplo, la indulgencia de mi padre puede haberme servido para valorar la importancia de la autodisciplina y la moderación en mi forma de vivir y en el ejemplo que pretendo dar a mis propios hijos. Los padres y los profesores tienen que poder entender qué experiencias concretas son adecuadas para los niños. Pero los adultos no pueden entender a los niños si no entienden su propia infancia.

La persona que soy está compuesta en parte por mis recuerdos vitales. Las experiencias pasadas se han consolidado en mí de tal forma que esos recuerdos pueden aparecer inesperadamente en situaciones y circunstancias diferentes. Puede que hayamos olvidado el pasado, pero puede reaparecer de improviso en cuanto resulte relevante para el presente. La fuerza de los recuerdos vitales y de la infancia abona el hecho de que somos seres históricos, de que tenemos historias que confieren permanencia e identidad a la persona que somos.

Nuestras identidades se componen de proyectos que intentamos que funcionen cuando relatamos historias sobre nuestros encuentros, logros, aventuras, fracasos, accidentes. Pero, naturalmente, la vida no es una historia. Igual que las historias literarias, las historias personales que nos contamos los unos a los otros tienen estructuras temáticas y finales artificiales. Por el contrario, nuestras vidas son complejas, están en curso e incompletas. Muchas de nuestras historias vitales no se pueden integrar en un todo armonioso. Nuestras identidades están segmentadas por capas y por bandas. Como adulto no soy el mismo que cuando era niño o adolescente. En casa no soy el mismo que en la escuela o entre los amigos. Y, sin embargo, a pesar de esta naturaleza polimórfica y cambiante de la identidad personal, también experimentamos una uniformidad permanente en el centro de nuestro ser. Esta uniformidad da continuidad a nuestro carácter. El niño se hace

joven, el joven adulto, el adulto se hace mayor, pero las influencias de nuestra juventud y, especialmente, las de nuestros padres y profesores dejan sus efectos.

En consecuencia, los propósitos pedagógicos de nuestros padres y profesores, que regularon nuestras vidas cuando éramos jóvenes, aparecen implicados, a veces de manera compleja, en los propósitos pedagógicos que mantenemos para nuestros hijos. Es necesario tener en cuenta que los propósitos pedagógicos no son simplemente convicciones intelectuales o planes curriculares y objetivos de aprendizaje a los que nos hemos comprometido por escrito. Los propósitos pedagógicos están implicados en todas nuestras distinciones, activas y reflexivas, entre lo que es bueno para el niño y lo que no lo es.

Naturalmente, muchas de las decisiones pedagógicas que tomamos en la vida son el resultado de una cuidadosa reflexión. Pero en la vida cotidiana solemos tender a vivir estos propósitos pedagógicos antes de llegar a ser reflexivamente conscientes de ellos. Cuando como padres o profesores interactuamos con los niños, nuestra forma de tratarles puede que esté manifestando el propósito pedagógico de nuestra relación con ellos. Por ejemplo, en una situación concreta, puedo tratar con un niño de forma perspicaz (¿cómo puedo hacerle entender de forma más profunda el significado de lo que ha hecho?), o exploratoria (ya he probado esto, ahora probaré esto otro), o de manera más rutinaria (debo tener paciencia: generalmente le impresiono más cuando sencillamente paso por alto este tipo de cosas). Los propósitos pedagógicos son expresiones no sólo de nuestras teorías filosóficas de la vida, sino también de quiénes y de qué somos, y de cómo de activa o reflexiva es nuestra actitud ante el mundo. A veces, el niño es consciente de los propósitos del adulto aun cuando éste no caiga en la cuenta de que los está expresando a través del comportamiento corporal, los gestos o la entonación. Así, la consecución de nuestros objetivos pedagógicos está, en cierto sentido, fuera de nuestro alcance: nuestra influencia se queda corta por una parte, y por la otra llega más allá de donde esperábamos.

La vocación pedagógica nos estimula y nos inspira

> Cuando los niños nos llaman,
> nos reclaman.

¿Cómo se convierte una mujer en madre? ¿Y un hombre en padre? ¿Cómo se convierte una persona en profesor? Existen diferencias inmediatas y evidentes entre la forma en que una mujer y un hombre experimentan el nacimiento de su hijo. Uno no se convierte en padre simplemente decidiendo ser padre. Y tampoco uno se convierte en

profesor el día que decide entrar en una escuela de magisterio. Ni el milagro del embarazo ni el del propio nacimiento es condición suficiente para convertirse en padre. De la misma forma, el momento en que un profesor se enfrenta a su primera clase no hace que de repente sea profesor.

Inicialmente uno sólo puede «saber» si es padre o profesor en un sentido biológico o legal. Por eso no es extraño que un padre o una madre se sientan confundidos, o que experimenten sentimientos contradictorios ante el nacimiento de un hijo. De igual manera, el profesor inexperto puede no sentirse a punto como profesor durante un tiempo. Más bien, lo que convierte a una persona en padre o en profesor es, generalmente, el propio hecho de vivir o de existir como padre o como profesor. En realidad, es conviviendo con los niños y con sus muchas y pequeñas experiencias como uno llega a tener conciencia de ser padre o profesor.

La experiencia del nacimiento a menudo es una experiencia profundamente conmovedora para la mujer y para el hombre: a partir de ahora ella es la madre y él es el padre de este niño. Pero para ser padre o madre uno tiene que vivir como padre o madre. Y así, a menudo muy gradualmente, el ser pedagógico se desarrolla y se deja sentir en la propia vida en toda su dimensión. Lo importante de esta observación es que la idea de que uno «decide» ser profesor es probablemente tan poco exacta, desde el punto de vista de la experiencia, como la de que uno es padre por propia «decisión». Con frecuencia los padres se sorprenden de que los niños tengan un efecto en su vida mucho más profundo de lo que suponían. Los amigos suelen decir a los futuros padres: «Vuestra vida ya no volverá a ser la misma». Esto también puede ser cierto para los profesores que empiezan. En cuanto empiecen a vivir y a actuar como verdaderos profesores con los niños, pueden verse «afectados» por ellos de una forma que difícilmente podían prever. Es en este sentido que hablamos de la enseñanza como de una verdadera vocación.

En la actualidad, no es fácil que la gente hable de la educación, la enseñanza o la pedagogía como de una «vocación» o una «inclinación», ni siquiera en el discurso educativo. Curiosamente, es mucho más habitual referirse a la enseñanza como vocación en un contexto de negación, diciendo, por ejemplo: «Dejé la enseñanza porque realmente no era mi vocación». Sin embargo, puede que sea importante darse cuenta de que nuestra convivencia con niños sólo será significativa de verdad si nos sentimos atraídos e inspirados por la educación por una cuestión de vocación. También es interesante decir que la pedagogía es una vocación no sólo en un sentido simbólico o trascendental. Hay algo en los niños que nos estimula y nos atrae hacia ellos de forma muy concreta.

¿No es sorprendente cómo un padre novato aprende a reconocer los sonidos que provienen de la habitación de su hijo? Muchos padres

con hijos mayores recuerdan esta sensación perfectamente. Incluso envuelto en la ruidosa conversación de los invitados puedo oír cómo mi hijo se da la vuelta en la cuna en la habitación de al lado. Pero, ¿qué oigo en realidad? ¿Un llanto? ¿Una llamada? ¿Es el sonido del llanto lo que me alerta? Por supuesto que puedo oír a mi hijo llorar o gritar. Pero no es eso lo que oigo, lo que «en el fondo» oigo, cuando digo: «Oigo a mi hijo despierto en su cuna». Oímos algo más importante en la llamada del niño, y esto se vive como un tipo de poder. Es el poder que tiene el niño sobre aquel que es capaz de «oír».

Por supuesto, no basta sólo con escuchar pasivamente o de manera indiferente la llamada o el llanto de nuestro hijo. El padre tiene que hacer caso de la llamada y actuar de la manera adecuada. Después de todo, ser padre significa que uno se convierte en protector y educador del niño. Ser padre significa que se tiene una inclinación en la vida, una inclinación pedagógica. E, igualmente, ser niño significa estar con alguien que oye y atiende la «llamada» que permite la «conexión», la «unión» de este niño y este padre. La inclinación pedagógica es la que nos llama, nos emplaza a escuchar las necesidades del niño. El término «vocación» también conlleva etimológicamente el significado de llamar (*vocare*). ¿En qué consiste oír la llamada?

Cuando vuelvo a escuchar no oigo nada. Ningún llanto. Ningún ruido. Mi hijo aparentemente se ha vuelto a dormir. Decido asegurarme y comprobarlo. Cuando abro la puerta, de alguna manera sé cómo estará. Acurrucado, pacíficamente, supongo, en la esquina de la cuna. Pero, para mi sorpresa, lo que veo es una cara mirando hacia arriba, esperando. Una sonrisa radiante, los brazos estirados. ¡Ahí está! Ni una palabra, ni un ruido. Pero llamándome en silencio.

«¡Así que esas tenemos, pequeño!» Cuando lo cojo en brazos de su cuna, ¿soy consciente de la llamada a educar? En realidad, cuando empiezo a quitarle el pañal para ver cómo está, no pienso en ello. Él y yo estamos demasiado ocupados el uno con el otro para permitirnos la indulgencia de esta reflexión. Pero ahora, cuando intento recordar para describir el significado de esta experiencia, no tengo ninguna duda de que en aquel momento sabía de la existencia de algo que era real y difícil de olvidar.

Pero, ¿qué es lo que quiero evocar? ¿Se trata simplemente de recordar el sentimiento de afecto profundo por mi hijo? Posiblemente. Pero identificar como *afecto o amor* lo que se recuerda, en realidad no nos aclara demasiado. Estos términos dicen demasiado y demasiado poco. Lo que recuerdo de la experiencia de lo que significa ser padre es una llamada: una llamada vocacional. Hablamos de la «inclinación/vocación a una profesión». Pero, ¿en qué consiste esta vocación? Hablamos de la «llamada del deber», de que «el deber llama con la voz de la conciencia», de que «el deber me empuja a una tarea con la que me sé comprometido». Pero el deber no es algo que de verdad lia-

me. Más bien se trata de que el deber es la forma en la que algo nos llama, igual que el cariño y el afecto me empujan a ir a la habitación de mi hijo.

¿Cómo se experimenta, entonces, esta llamada? ¿Es algo que se puede oír e ignorar como algún «padre» podría hacer? Pero, ¿estos susodichos padres, lo son realmente? ¿Y qué decir de la canguro que cuida de los niños porque es su trabajo y no por una llamada? ¿Con qué actitud entraría una canguro que no tuviera interés en la habitación de mi hijo? ¿Cómo habría reaccionado a sus brazos estirados en la cuna pidiendo que lo cogieran? ¿Será esta persona capaz de sentir la «llamada» cuando el niño llame? Para aquellos que están sordos a la llamada, reflexionar sobre la pedagogía como una vocación es sólo un sentimentalismo sin sentido o, en el mejor de los casos, un ejercicio inútil.

Ondaatje,[19] en su poema «Bearhug», describe cómo su hijo le ha estado llamando desde su habitación para darle un beso de buenas noches. El padre contesta: «Vale, ya voy». Pero en aquel momento está acabando algo, y hace una cosa y otra antes de responder a la llamada del niño. Cuando Ondaatje entra despacio a la habitación, ve a su hijo: «Está de pie con los brazos estirados esperando el abrazo de oso. Sonríe». Ondaatje hace una maravillosa descripción poética de la forma en que el padre abraza a su hijo. Pero luego, casi con arrepentimiento, acaba con estas dos cortas líneas el poema:

¿Cuánto tiempo había estado allí
de esa manera, antes de que yo llegara?

En estas cuestiones detectamos la relación fundamental de la actuación y la reflexión pedagógica. En la vida actuamos e interactuamos continuamente con nuestros hijos, pero de vez en cuando hacemos algo que nos induce a reflexionar y cuestionarnos: ¿hice lo correcto?, ¿cómo vivió esta situación el niño?, ¿cuál era mi responsabilidad en ese momento?, ¿qué debería haber dicho o hecho? Por tanto, la pedagogía nos invita primero a actuar y, después, a reflexionar sobre nuestras acciones. Tanto el vivir con niños como el hecho de reflexionar sobre la forma en que vivimos con ellos son manifestaciones de nuestro ser pedagógico.

19. M. Ondaatje (1979), *Theres a trick with a knife I'm learning to do,* Toronto, McClelland and Stewart, pág. 104.

SOBRE LA IDEA DE «PEDAGOGÍA»

Existen diferencias
que marcan la diferencia.

¿Por qué usamos el término *pedagogía* en este texto? ¿Por qué no utilizamos una terminología más corriente en el discurso educativo anglosajón, como «currículo», «educación», «enseñanza» o «instrucción»?

En primer lugar, me gusta utilizar la palabra *pedagogía* para evitar una larga serie de supuestos y criterios para abordar los temas educativos. Si nos restringimos a la terminología normal, nos encontramos encasillados por formas de observar los fenómenos de la educación paternal e institucional que nos limitan a algunas cuestiones tradicionales. Con esto no queremos sugerir, por supuesto, que las preocupaciones más habituales del pensamiento y de las teorías educativas sean irrelevantes y que no merezca la pena tenerlas en consideración. Simplemente quiero utilizar el concepto de pedagogía como si fuera una llave para desbloquear otros fenómenos de la realidad educativa (como la interpretación pedagógica, el tacto pedagógico, las situaciones y las relaciones pedagógicas) que normalmente no se tratan en la literatura educativa norteamericana.

Recientemente se ha empezado a utilizar con más frecuencia la palabra pedagogía, pero su significado distintivo se ha enmascarado y difuminado en lugar de explorarlo y articularlo. La pedagogía, cada vez más, se está equiparando, arbitraria y vagamente, con la enseñanza, la instrucción o el diseño curricular. Y se utiliza esta expresión para referirse a enfoques o metodologías específicas en la literatura sobre currículo y enseñanza. Por ejemplo, ahora se habla de una nueva «pedagogía del lenguaje» y una «pedagogía de la escritura» para describir las innovaciones del diseño curricular en estas áreas.

El término *pedagogía* también aparece asociado a programas políticos, movimientos feministas y otros movimientos filosóficos, así que se han multiplicado las referencias a conceptos como *pedagogía crítica, pedagogía emancipadora, pedagogía desconstruccionista,* y un largo etcétera. ¿En qué se diferencia la noción de pedagogía de estas categorías específicas? Muy brevemente comentaré las diferentes acepciones de los conceptos dominantes en la actualidad.

No cabe duda de que el concepto de *educación* es complejo, y sus diferentes significados y significaciones se solapan con la noción de *pedagogía.* Ambos conceptos, educación y pedagogía, son normativos. Sin embargo, en Norteamérica, el término *educación* se emplea fundamentalmente para referirse a la enseñanza y el aprendizaje de niños y adultos en instituciones tales como escuelas, facultades y universidades. En alemán y holandés, el término *educación* se traduce por *Er-*

ziehung y *onderwijs,* respectivamente. En esas lenguas la pedagogía tiene un campo semántico mucho más amplio. La noción europea de la pedagogía imprime un énfasis algo diferente, e incluye el campo semántico de la educación paternal y la educación en general, así como las áreas especializadas de la orientación, la terapia y la psicología, aspectos del trabajo social, etcétera. En otras palabras, la pedagogía describe todas aquellas áreas en que los adultos conviven con niños, por el bienestar de esos niños, su crecimiento personal, su madurez y su desarrollo. Naturalmente, la pedagogía también incluye el aprendizaje escolar.

El término *currículo* es un término muy ambiguo. Para muchos padres y profesores se refiere simplemente a los asignaturas de estudio que el niño puede elegir en la escuela. Ahora bien, el campo académico del currículo de estudios es muy variado: incluye aspectos como la política educativa, la evaluación curricular, el currículo oculto, y el desarrollo del currículo, pero también estudios políticos, descriptivos y etnográficos del diseño curricular y de las realidades escolares, además de otros enfoques científicos sociales y humanos.

Entre las nociones de currículo y pedagogía existe una diferencia inmediata. El primero tiende a centrarse en temas de educación y en la organización, gestión, planificación, estructura, selección, justificación y programación de asignaturas, así como en los procesos de enseñanza/aprendizaje. La idea de currículo tiene un sabor claramente positivista (lo que no significa una condena). El término *currículo* tiende a alejarnos de la persona joven para llevarnos hacia las estructuras y fases de estudio en una institución escolar. El término *pedagogía,* por contraste, tiende a acercarnos los elementos humanos y personalistas de la educación tanto escolar como paternal.

El término «instrucción» se suele mencionar a renglón seguido del término «currículo». En muchas escuelas de educación los departamentos de enseñanza considerados principales son los de «currículo e instrucción». Esta designación se utiliza también para describir las diferentes ofertas de cursos de las distintas disciplinas académicas. El manual clásico sobre currículo e instrucción es el famoso *Basic Principies of Curriculum and Instruction,* de Ralph Tyler, que ofrece un modelo de desarrollo curricular y planificación de la instrucción. La *instrucción* es un término más impersonal y subjetivo que el de *enseñanza.* Aleja nuestra atención del elemento humano personal de la educación. Podríamos decir que los ordenadores instruyen, pero las personas enseñan.

El empleo del término *instrucción* sugiere el deseo de ser fiel a una forma sistemática, evaluable y mensurable de las interacciones e intervenciones que los educadores utilizan para implementar el currículo. «Currículo e instrucción» suelen implicar una forma de educar niños como una «producción» planificada de enseñanza/aprendizaje y

de otros objetivos educativos. Por lo tanto, el lenguaje del currículo y la instrucción suele estar sesgado a favor de conceptualizaciones de problemas y temas educativos que asumen que se puede «hacer» que los niños aprendan algo y que una determinada organización curricular y determinados procedimientos de instrucción son más eficaces en este proceso que otros.

La «enseñanza» es otra de las categorías que parecen estar relacionadas con la noción de pedagogía. Aquí, de nuevo, una diferencia es que la pedagogía describe un campo más amplio de las relaciones adulto-niño que la enseñanza. El término *enseñar* generalmente se aplica a la influencia más formal de la enseñanza escolar, o de la enseñanza eclesiástica de la religión. Y, normalmente, se usa mucho menos en relación a la educación paternal o a otras influencias de adultos sobre niños.

Algunas veces, el término *enseñanza* se refiere al contenido de la relación entre el aprendiz y el medio en el que aprende. Por ejemplo, darme un golpe en la cabeza contra algo me enseña a tener más cuidado la próxima vez. O bien otro ejemplo: un pájaro puede enseñarme algo sobre la belleza de una canción. Por el contrario, la noción de pedagogía siempre parte de que existe una relación de aprendizaje entre personas, generalmente entre un adulto y un niño.

Pedagogía es un término útil precisamente porque su uso en Norteamérica es todavía bastante escaso. El diccionario Oxford dice que, en inglés, la palabra «pedagogía» tiene connotaciones peyorativas. Y así es. Adoptaré aquí la palabra «pedagogía» para evitar y posiblemente para corregir dos peligros del discurso educativo contemporáneo: a) restaurar una relación olvidada o ausente entre adultos y niños, y b) suprimir algunas de las barreras que impiden que el pensamiento «educativo» lo sea verdaderamente.

Muchos educadores, profesores y padres son cada vez más conscientes de que hay algo entre nosotros y los niños. Esto no quiere decir que a lo largo de la historia no haya habido distancias generacionales entre el mundo de los adultos y el de los niños. Nuestro problema es que los recursos de la teoría y el pensamiento educativos, que se suponía que servían para superar esas barreras, se han convertido en obstáculos que no permiten relaciones educativas adecuadas entre los adultos y los niños. Por lo tanto, *pedagogía* no es sólo un término que debemos utilizar para decir lo mismo de manera diferente. Mediante la noción de pedagogía trataremos de llegar más allá en nuestra interpretación de lo que es esencial para la excelencia de nuestra convivencia educativa con niños.

La pedagogía nos orienta hacia el niño

La pedagogía es la excelencia
de la enseñanza.

Podemos definir la pedagogía como una especie de nexo de unión entre padre e hijo, profesor y alumno, entre abuela y nieto, en resumen, una relación de acción práctica entre un adulto y un joven que está camino de la vida adulta. Pero no todos los encuentros sociales entre adultos y niños son pedagógicos. A veces vemos a padres o profesores que nos parecen totalmente inadecuados, incapaces, negligentes o que incluso abusan de los niños que tienen a su cuidado. Esto se aprecia, por ejemplo, en padres que aparentemente anteponen el éxito de sus negocios o de sus carreras profesionales al crecimiento personal de sus hijos. O en el profesor que está más interesado en el desarrollo académico del conocimiento que imparte, que en los progresos educativos de los niños a quienes va dirigida esa enseñanza.

¿Cómo podemos juzgar si, en una situación concreta, un padre o un profesor interactúa con el niño de una forma que podamos denominar pedagógica? Si nos proponemos concebir criterios objetivos para distinguir lo pedagógico de lo no pedagógico, seguramente nos veremos inmersos más en temas de filosofía, política o en teorías de la educación que en la propia pedagogía. La pedagogía es, en última instancia, un asunto práctico. La pedagogía no se debe buscar en el discurso teórico abstracto o en los sistemas analíticos, sino directamente en el mundo en que vivimos. Un mundo en el que la madre es la primera que coge y mira al hijo recién nacido, en el que el padre evita que el hijo cruce la calle sin mirar, en el que el profesor hace un gesto de aprobación al alumno en reconocimiento de la tarea bien hecha.

Por lo tanto, la pedagogía no es solamente una palabra. Si la definimos como lo que nos dirige y atrae afectivamente hacia los niños, la palabra *pedagogía* cobra sentido. La pedagogía no se encuentra en las categorías sujetas a observación sino que, como el amor o la amistad, se encuentra en la experiencia de su presencia, es decir, en las situaciones concretas de la vida real. Es exactamente aquí, y no en otro lugar, donde el adulto puede hacer algo correcto en la evolución personal de un niño. Con independencia de lo que creamos que los padres o profesores hacen exactamente, la pedagogía se basa en lo más profundo de la naturaleza de la relación entre los adultos y los niños. En este sentido, la pedagogía no sólo se define como una cierta relación o una forma de hacer las cosas, sino que también permite que un encuentro, una relación, una situación o una actividad sean pedagógicos.

Nuestra naturaleza pedagógica con los niños consiste en una forma de hablar con ellos. Incluso cuando simplemente les escuchamos tranquilamente, alzamos las cejas, les hacemos un gesto alentador, los

abrazamos, los rechazamos, o mantenemos la atención del niño momentáneamente con una mirada significativa, podemos hacerlo debido a nuestro interés pedagógico. En las situaciones cotidianas, cuando hablamos con los niños, la pedagogía se produce a través de la forma en que los tratamos.

Naturalmente, existen aspectos técnicos relacionados con la actuación pedagógica. Algunos profesores son mejores que otros en este arte de la pedagogía: cómo contar una historia cautivadora, cómo dar una conferencia memorable, cómo conducir una discusión de grupo reflexiva y crítica. En el lenguaje cotidiano podemos en realidad hablar de que un profesor es excepcional. Pero resulta poco apropiado hablar de pedagogía excelente, porque la propia pedagogía es ya una excelencia. En palabras de Aristóteles, la pedagogía es un «bien» o una «virtud». Todos los educadores deberían poseer esta excelencia.

Un profesor o un padre que carece de esta excelencia carece de pedagogía. En otras palabras, se puede definir la pedagogía como «la excelencia de enseñar o educar» porque nos ayuda a identificar a la verdadera educación paternal y escolar. Nos orienta sobre el valor, el significado y la naturaleza de enseñar y educar. Más concretamente, la pedagogía nos orienta (a padres, profesores, educadores, orientadores, etcétera) hacia el niño, a la naturaleza inmanente del ser y del llegar a ser.

Sin embargo, también es importante notar que la evolución de los niños, para bien o para mal, es una consecuencia no sólo de nuestras acciones pedagógicas. Existen muchos factores que influyen en el crecimiento personal de un niño hacia la vida adulta madura. Los educadores (padres y profesores) deben saber que su tarea es trascendental, aunque limitada. A veces se suele sobrestimar la influencia que podemos tener sobre los niños. Pero, precisamente porque nuestra influencia pedagógica es limitada, tenemos que tomárnosla más en serio.

La pedagogía nos orienta hacia los niños, pero de una manera diferente a la forma en que podemos interesarnos por algún objeto de curiosidad o importancia científica. ¿Qué es lo que motiva nuestro interés pedagógico en los niños? Algunas personas estudian o enseñan a los niños simplemente porque «¡los niños son tan interesantes!» y es verdad que uno se puede hacer profesor, psicólogo, etnógrafo de la infancia y de las culturas infantiles porque le interesen los niños de la misma manera que a uno puede interesarle el enigma astrológico de los agujeros negros o el enigma biológico del comportamiento de las abejas.

No es difícil entender este interés intrínseco: al entomólogo le motiva el mundo de los insectos por una fascinación fundamental, al astrónomo las estrellas porque siente una gran curiosidad por su naturaleza. Y en el fondo el entomólogo puede sentirse próximo a desenmarañar el misterio de la vida, y el astrónomo puede llegar a enfrentarse al significado de los orígenes, la singularidad, el infinito, incluso al lugar de

Diós en el universo.[20] Sin duda, algunos científicos sociales también sienten una curiosidad similar por la naturaleza del comportamiento y la evolución del niño. Este tipo de intereses pueden ser profundamente satisfactorios tanto en el sentido personal como en el sentido científico.

Pero, ¿qué es lo que motiva un interés pedagógico en los niños? La satisfacción de la pedagogía no reside en la curiosidad científica intrínseca, sino más bien en el interés por el crecimiento personal del niño, por su propio bien. O, para decirlo de otra forma, mi orientación pedagógica hacia los niños está animada, no por la actitud «desinteresada» de la ciencia «objetiva», sino por mi amor o interés por los niños. Y, naturalmente, debido a este interés pedagógico pueden surgir temas relacionados con las teorías de la evolución del niño o con enfoques educativos.

20. Véase, por ejemplo, el fascinante texto de Stephen W. Hawking (1988): *A brief history of time: From the big bang to black holes,* Nueva York, Bantam Books. Es interesante cómo Hawking cuenta la historia de la física del tiempo, el espacio y los agujeros negros narrando cuidadosamente sus curiosidades personales, sus descubrimientos y sus intereses como investigador. El aparentemente moderado interés del científico por su objeto de estudio puede en última instancia consistir en un profundo amor a la naturaleza. Ya he descrito en otras ocasiones esta orientación de la siguiente forma:

> En una bonita historia titulada «El lanzador de estrellas», Loren Eiseley, un antiguo catedrático de antropología y de historia de la ciencia, cuenta una experiencia que muestra lo que significa conocer algo con profundidad y de una forma disciplinada. Eiseley está paseando por una playa. Hay gente recogiendo conchas y estrellas marinas que la marea ha dejado a lo largo de la playa. Conforme va caminando y pasando junto a los cubos llenos de los coleccionistas de conchas y estrellas marinas, Eiseley se fija en una figura solitaria a lo lejos. Un hombre está mirando fijamente algo que hay sobre la arena. Finalmente se agacha y lanza un objeto más allá de donde rompen las olas.
>
> Cuando Eiseley llega cerca del hombre, ve que éste se agacha de nuevo. En una piscina de arena y barro, una estrella de mar ha estirado sus brazos y está sacando su cuerpo del barro. Con un movimiento rápido pero suave, el hombre la coge y la lanza al mar. «Puede vivir», le dice a Eiseley. Eiseley se siente un poco violento. Se da cuenta de que nadie más se ha aventurado a ir tan lejos en la playa. Y le pregunta: «¿Las colecciona?». Y mientras señala a la vida amenazada sobre la playa, el hombre contesta suavemente: «Sólo de esta forma, y sólo para vivir».
>
> Lo que Eiseley pretende con su historia es señalar que la esencia de la disciplina de la ciencia no es simplemente coleccionar y clasificar la naturaleza para los usos mundanales de los humanos. Ser verdaderamente disciplinado es ser un «lanzador». El que guarda y repone. El que trabaja para entender la naturaleza de la naturaleza, por lo que es natural, para los «usos de la vida». El lanzador de estrellas que describe está poseído por la pasión. La pasión de un conocimiento que es disciplinado, que requiere obediencia y responsabilidad. Aquí, «obediencia» quiere decir ser capaz de escuchar lo que se habla y lo que se dice. Y para poder ser capaz de oír a las estrellas, se debe amar su naturaleza. De M. van Manen (1986), *The tone of teaching,* Richmond Hill, Ont., Scholastic-TAB Press (en Canadá); Portsmouth, N.H., Heinemann Educational Books (en Estados Unidos), págs. 51-52.

La pedagogía se ocupa de la identidad del niño y de su evolución

El devenir de un niño
es un llegar a ser.

Según el proverbio, nunca es demasiado tarde para aprender. El crecimiento personal es una posibilidad humana que permanece durante toda la vida. Un adulto puede dar nueva forma y dirección a su ser o identidad a cualquier edad. Para un niño, igual que para un adulto, el autoconocimiento no es tanto un proceso introspectivo como un proceso de transformación. Aprendemos a saber quién somos «realmente» cuando nos convertimos en lo que realmente somos. Y madurar es, en muchos sentidos, un proceso activo de desear, preferir, elegir o tender hacia algunas cosas en lugar de hacia otras. Este crecimiento se percibe cuando surge una nueva relación, en una forma diferente de mirar las cosas, al establecer contactos diferentes, afinidades modificadas, persiguiendo una idea emocionante, en la crítica de las nociones establecidas, al distanciarnos de lo que nos es cercano y familiar, o al apoyar una nueva causa. En otras palabras, el crecimiento personal resulta visible en las nuevas relaciones que establecemos con el mundo exterior y con nuestro mundo interior. Este crecimiento puede manifestarse por medio de todos los medios de expresión de que dispone nuestro ser: el lenguaje y la voz, la entonación y la expresión facial, la conducta y el gesto, la forma de moverse y caminar, la manera de vestirse y presentar nuestra imagen. Vemos que estos cambios de personalidad ocurren en adultos que pueden haber experimentado una crisis o un momento decisivo en su carrera profesional o su estilo de vida, en su conciencia filosófica o religiosa, en su matrimonio, en su salud o a causa de la edad.

Sin embargo, el crecimiento y aprendizaje personal del niño es menos una cuestión de cambio de personalidad que de la propia formación de la identidad. El niño es un ser humano que se está formando, «llegando a ser». Y esta emergencia de su identidad va unida al especial carácter del mundo del niño. Ni siquiera el niño pequeño es una *tabula* rasa. Los profesores cada vez son más conscientes de que lo que el niño trae consigo a la escuela en cuanto a conocimientos, emociones, intereses, sentimientos, habilidades e interpretaciones, debe conectar con lo que el niño aprende en la misma escuela. Pero, al contrario que el adulto, el niño todavía no ha desarrollado un completo complejo de relaciones con el mundo. Todavía no está completamente determinado qué interpretaciones, hábitos, puntos de vista, tolerancias e intolerancias, perspectivas, carácter, sentimientos, moralidad e idiosincrasia desarrollará. ¿Se volverá este joven sensible o duro, flexible o rígido, altruista o egocéntrico, influyente o impotente, sano o trastornado, equilibrado o neurótico? ¿Se sentirá esta persona como

un éxito o un fracaso, productiva o inútil, eficiente o ineficaz, atrevida o cautelosa en las relaciones humanas y en la vida? ¿Aprenderá a disfrutar con la lectura, a apreciar la música, a mantener las amistades, a luchar contra la injusticia, a trabajar con la gente, a valorar la educación, a escribir poesía, a ser activo en política, a proteger el medio ambiente y a cuidar de los niños? Existe todavía una posibilidad respecto al tipo de persona que este joven puede llegar a ser. Y es con respecto a esta cuestión de la posibilidad y desarrollo de la identidad donde la pedagogía encuentra su significado.

Naturalmente, el educador se pregunta: ¿qué significaré yo en la vida de este niño?, ¿cuál será mi participación en la evolución de este niño? Los niños, normalmente, mantienen una estrecha relación con uno o con ambos padres. Esto resulta especialmente cierto en los ambientes familiares en que el niño experimenta una profunda protección, seguridad y confianza. Este clima interior emocional de intimidad favorece los intereses sociales, la curiosidad, el riesgo y la independencia en el niño. Especialmente porque experimenta el beneficio de la intimidad y el cariño, puede buscar y afirmar su propia identidad en desarrollo. También las escuelas tienen que ofrecer a la gente joven un ambiente afectivo y de apoyo, no sólo porque las escuelas y los profesores afectivos tienden a reproducir una orientación afectiva en los propios estudiantes, sino también porque un clima escolar de este tipo favorece las condiciones del propio crecimiento personal.

En los niños pequeños, la afinidad emocional fundamental con los padres es tan fuerte que el niño tiende a aprender tratando de parecerse a ellos lo más posible. Esto no ocurre necesariamente porque los niños pequeños no se sientan seres diferentes de sus padres (como aseveraban las viejas teorías de la evolución del niño). El niño es ya un ser separado. Pero el niño pequeño permanece en una relación sensual y afectiva con el padre que es simbiótica, y por tanto bastante diferente de, por ejemplo, una relación entre el adolescente un poco mayor y su padre o profesor. El niño pequeño asocia y se identifica con el padre de manera espontánea, no mediatizada e involuntaria. Es como si el niño estuviera «invadido» por los padres.

Como adulto, represento las posibilidades que sirven de ejemplo para el niño. Casi desde el principio veo al niño intentando repetir mis gestos, mis formas de ver y hacer las cosas, mis formas de reaccionar, mi forma de pasar el tiempo. Cuando me veo a mí mismo reflejado en el niño me enfrento a mis propias dudas. ¿Es ésta la forma en que quiero que mi hijo actúe y sea? Si no, ¿es ésta la forma en que quiero actuar y ser? Pronto, veo también a mi hijo adoptando o intentando formas de ser o de actuar que parecen pertenecerle a él por completo. El niño se está convirtiendo en una persona por derecho propio, diferente de mí.

Los niños mayores suelen mantener una relación más distante con los adultos. Puede que se identifiquen con un profesor en especial o con una persona a la que admiran, y deseen ser como ellos. Un niño que aprende de los demás imitándolos se implica en una forma más voluntariosa en desarrollar su identidad personal. De la misma forma, un adolescente que desarrolla un sentido de la identidad, evitando parecerse a su padre o su madre, se implica en un proceso voluntario de redefinición, de reidentificación de la identidad personal.

Pero, en cualquier caso, el niño puede convertirse en mi profesor. Conforme el niño va probando posibilidades diferentes mediante la imitación y la creación, me recuerda las posibilidades de las que todavía dispongo. El niño me enseña que como adulto yo también puedo crecer, que existe la posibilidad de vivir la vida de forma diferente. Cuando veo a mi hijo crecer personalmente se me presenta la oportunidad de cuestionarme el significado del crecimiento personal. ¿Es todo crecimiento personal bueno? ¿Es el crecimiento personal necesariamente acumulativo? ¿Puede, a veces, el crecimiento personal significar que tengo que desaprender algo, que olvidar algunas actitudes y comportamientos? Es importante ver que el niño tiene una posibilidad más pura que el adulto. El adulto ya se ha convertido en una persona con muchos hábitos, creencias, valores, sentimientos, y una historia y una memoria de las experiencias. Si, como adultos, queremos probar nuevas formas, hacer algo diferente con nosotros mismos, cambiar a perspectivas nuevas, puede que primero tengamos que desaprender algunas cosas o integrar los nuevos puntos de vista con los que ya tenemos profundamente arraigados.

Capítulo 3

EL MOMENTO PEDAGÓGICO

EL MOMENTO PEDAGÓGICO ESPERA ALGO DEL ADULTO

Resulta difícil no actuar,
pero es fácil no educar.[21]

Con frecuencia, cuando los educadores profesionales utilizan la palabra *pedagogía* lo hacen para referirse simplemente a enseñar, y así es como el diccionario la define. Pero el término *pedagogo* deriva del griego, y se refiere no al profesor, sino al esclavo vigilante o guardián cuya responsabilidad era conducir (*agogos*) al chico *(paides*) a la escuela. ¿Por qué se referían los griegos a la tarea de acompañar al chico como *pedagogía* y la diferenciaban de la tarea de enseñar? ¿Nos equivocamos cuando equiparamos la enseñanza con la pedagogía? o ¿tiene importancia esta cuestión?

Resultará útil reflexionar sobre el término *dirigir (agogos*) en este sentido. En un sentido literal, el pedagogo griego tenía que dirigir, conducir, para mostrar al niño el camino hacia la escuela y traerlo de vuelta. Pero, naturalmente, la noción de conducir debía de tener un sentido más rico. Se esperaría que el pedagogo procurara que el niño no se metiera en problemas y que se comportara adecuadamente. Éste es un tipo de «dirección» que suele ir *detrás* de la persona a la que se dirige. El esclavo, o pedagogo, estaba allí *in loco parentis.* Esta **tarea,** desde hace tiempo, la hemos asignado en gran parte a los educadores profesionales de la escuela: al profesor, al director, al psicólogo, y **a** los demás. En este sentido, la pedagogía es algo que estaba y está en lo más profundo de la relación de los adultos con el niño.

Por supuesto, no nos gusta que nos recuerden la imagen de la **es**clavitud y, en muchos sentidos, nuestro concepto de sociedad, de escuela y de infancia es diferente del de los antiguos griegos. Pero para **ver** que en la relación adulto-niño el adulto proporciona un sentido de protección, dirección y orientación para la vida del niño, hay que con-

21. Un refrán holandés.

ferir a la noción de pedagogía un significado que todavía merece que le prestemos atención. La idea original griega de la pedagogía lleva asociado el significado de *dirigir* en el sentido de acompañar, de tal forma que proporcione dirección y cuidado a la vida del niño.

Así pues, desde el punto de vista etimológico, un pedagogo es un hombre o una mujer que mantiene una relación afectiva con los niños: en la idea de conducir o guiar se detecta un «llevar de la mano» en el sentido de animar vigilando. «¡Toma, coge mi mano!» «Ven, yo te mostraré el mundo. La forma de llegar al mundo, mi mundo y el tuyo. Yo sé lo que significa ser niño porque ya he estado allí, donde tú estás ahora. Yo también fui joven una vez.»

Pero uno al final debe crecer y salir (*educere*: dirigir hacia afuera) del mundo de la infancia. Mi mundo de vida adulta se convierte en una invitación, una seña al niño (*educare*: dirigir hacia).[22] Dirigir significa ir delante, y en este aspecto puedes confiar en mí porque yo he probado el hielo. He vivido. Ahora ya sé algo de las recompensas y los atributos de madurar hacia la vida adulta y construirse un mundo propio. Aunque el hecho de que yo vaya delante no es garantía de éxito para ti (porque el mundo no está exento de riesgos y peligros), en la relación pedagógica existe una garantía más importante: no importa para qué, pero yo estoy aquí. Y puedes contar conmigo.

En este sentido, el sentido de la pedagogía es más fundamental incluso que la referencia a su origen griego. Dar a los niños dirección, afecto y protección es una característica fundamental de la vida adulta. Es difícil imaginarse una sociedad humana en que los niños no hayan vivido algún tipo de relación pedagógica con sus mayores, generalmente con su madre, su padre u otros parientes y amigos, y también con los profesores y otros adultos significativos en sus vida. Pero más que deslizamos hacia la especulación abstracta sobre la pedagogía cuando se convive con niños, efectuemos primero un esbozo de una serie de situaciones típicas que son ejemplos potenciales de la vida pedagógica que podríamos reconocer en nuestra propia experiencia cotidiana:

— Sandra ha terminado su trabajo y se lo entrega orgullosa a su profesora.

— Mientras lee en voz alta en clase de lectura, Billy pronuncia mal varias palabras.

— Stephanie sugiere a la profesora de educación física que podrían hacer la clase en el patio en lugar de hacerla en el gimnasio.

— Michael le pregunta a su abuela: «¿Juegas conmigo a este juego de mesa?».

22. *The Oxford Dictionary of English Etymology* (1979), voz «edúcate», pág. 238. Véase también Van Manen (1982), «Phenomenological pedagogy», *Curriculum Inquiry,* vol. 12:3.

Después de introducir un nuevo concepto y asignar unos ejercicios para practicarlo, el profesor nota que, otra vez, Jimmy no sabe qué hacer.

Antón vuelve a casa después de su primer día de clase en segundo curso y les dice a sus padres que «odia» al profesor.

Jane le dice a su padre: «No quiero herir tus sentimientos, pero... ¿os importaría a ti y a mamá, de ahora en adelante, llamar a la puerta de mi habitación antes de entrar?».

Emmy no logra comprender el nuevo concepto que la profesora está tratando de explicar a los alumnos.

— Sue se queja de que Jack le ha roto su lápiz.

— Rob se niega a participar en la clase de ciencias porque le repugna el hecho de matar una criatura viva y disecarla.

— Todos los niños de la clase están trabajando, pero David parece que no logra concentrarse.

— Sus padres están preocupados porque es muy tarde y Willy se queja otra vez de que tiene problemas para dormir.

— El profesor se ha dado cuenta de que Kenny ha mentido y tampoco hoy ha hecho sus deberes.

— El profesor ha captado la atención de la mayoría de los niños de la clase, pero Ben parece que no tiene el más mínimo interés.

— La profesora está generalmente satisfecha del comportamiento de los niños de su clase, pero Jerry hoy se ha vuelto a enzarzar en una pelea con otro niño.

— Kim tiene ocho años y ha vuelto a mojar la cama otra vez.

— Después de diez años de tomar clases, Erin anuncia que ya no quiere ir más a música ni tocar el violín.

— Chen ha escrito en la escuela una poesía con tanta fuerza que ha conmovido a la profesora.

— Mary está llorando; va a hablar con su tutora y le confía que cree que ella no gusta a nadie de su clase.

— Una madre descubre que su hijo John de siete años le ha cogido dinero del monedero.

— El profesor se ha dado cuenta de que a Alian ya no es tan amigo de Keith después de que los demás niños han estado burlándose de él y dejándole de lado.

— Sook le pregunta a su madre si puede ir a ver una película, que ya han visto muchas de sus amigas, a pesar de que la película está calificada como no apta para niños.

— Al llegar la primavera, la mayoría de los niños de segundo curso han adquirido cierta fluidez en la lectura, pero Chris parece que no ha progresado como debiera.

— Matthew es un estudiante de noveno curso; la tutora está preocupada porque los demás profesores lo consideran un fracaso debido a que es un alumno difícil y no parece que quiera hacer ningún estuerzo en la escuela.

Podríamos seguir indefinidamente enumerando ejemplos de la vida cotidiana que dan que pensar desde un punto de vista pedagógico. Pero, ¿dónde radica la naturaleza pedagógica de cada uno de ellos? En primer lugar, hay que darse cuenta de que todos tienen carga pedagógica porque se espera que el adulto, el padre o el profesor haga algo. En cada una de las situaciones se requiere una acción, aunque sea la de no actuar. Este encuentro activo es el momento pedagógico. Dicho de otra manera, una situación pedagógica es el lugar de la acción pedagógica cotidiana, la práctica pedagógica cotidiana. El momento pedagógico está situado en el centro de esa praxis.

Es importante notar que, en nuestra vida diaria con los niños, a menudo actuamos sin pensar. Lo normal es que no tengamos tiempo de sentarnos a deliberar sobre qué hacer en cada situación. E incluso, cuando hay tiempo para reflexionar sobre las alternativas y sobre cuál sería la mejor forma de actuar, en el momento pedagógico uno debe actuar, aunque puede que la acción consista en abstenerse de actuar.

Evidentemente, en los casos que hemos planteado más arriba el momento pedagógico todavía no ha tenido lugar. Para que la situación pedagógica produzca un momento pedagógico, el adulto debe hacer algo pedagógicamente correcto en su relación con el niño o los niños. En otras palabras, en cada situación el adulto debe mostrar, por medio de acciones, lo que es bueno (y excluir lo que no lo es) para el niño o el joven.

El concepto de momento pedagógico es fundamental en nuestro interés pedagógico por los niños. Debemos dar prioridad a la situación pedagógica práctica porque es justamente esta vida pedagógica, este vivir con los niños, lo que es un objetivo humano fundamental, un *telos,* y la verdadera *raison d'être* de todo discurso sobre pedagogía. Por tanto, debemos diferenciar entre dos tipos de prácticas pedagógicas: a) vivir activamente a través de las experiencias pedagógicas, y b) hablar o escribir reflexivamente sobre estas experiencias.

En consecuencia, la pedagogía, en primer lugar, se refiere a nuestra vida cotidiana con niños en cuanto padres, profesores, directores de escuela, consejeros, psicólogos, monitores de niños, etcétera. Y también se refiere a la necesidad de reflexionar sobre dicha convivencia. Esta reflexión pedagógica y teorización cotidiana es de gran valor. La reflexión pedagógica pretende comprender la importancia pedagógica de cada acontecimiento y situación de la vida del niño. Se orienta hacia la comprensión de la bondad pedagógica[23] de acciones pasadas, tanto propias como de los demás, con respecto a las vidas de estos niños.

Sin embargo, la cuestión es: ¿cómo actúan realmente los profesores y los padres en los diversos tipos de situaciones pedagógicas?, ¿so-

23. Véase Max van Manen (1982), «Edifying theory: serving the good», *Theory into Practice* (Columbus), vol. 21, n° 1, invierno.

bre qué base deben actuar?, ¿con qué conocimiento de causa se actúa?, ¿cuál es el elemento pedagógico de este conocimiento? Estas preguntas son la base de todo este libro, pero primero debemos examinar las respuestas que se les da habitualmente.

Los que consideran la educación fundamentalmente como un campo de estudio científico pueden argumentar que lo más importante son los hechos básicos y el conocimiento empírico producido por la investigación científica sobre cómo aprenden los niños y sobre las condiciones que dificultan o contribuyen a los procesos de su evolución. Aquellas otras personas que consideran que la educación es básicamente un comportamiento moral pensarán que lo fundamental para la actuación pedagógica son los valores, las normas y los principios; determinar los valores que son importantes es una empresa ética, política o comunitaria. Una tercera respuesta sería la de quienes consideran que el éxito de la actividad pedagógica está en función, principalmente, de los métodos de instrucción y curriculares que guían el proceso de enseñar las diferentes materias y la gestión de las rutinas del aula. En este caso, también los padres pueden consultar una larga serie de libros de autoayuda que muestran diferentes aproximaciones para enfrentarse a la convivencia con niños (por ejemplo, métodos de enfocar la disciplina, el mojar la cama, la rivalidad entre hermanos, el conflicto de los adolescentes, etcétera). Por último, existe el punto de vista que argumenta que la actuación pedagógica de una persona depende en realidad de una filosofía de vida, de la educación y de la naturaleza humana. Probablemente todos estos puntos de vista son, en algún sentido, correctos. El conocimiento de los hechos, las normas, el conocimiento de los métodos de enseñanza y la orientación filosófica, están todos implicados en la actuación pedagógica. Revisaremos, a continuación, todas estas respuestas.

Los hechos y los valores son importantes para saber cómo actuar de forma pedagógica

Saber actuar de forma pedagógica en una situación específica implica, en primer lugar, un conocimiento empírico y un sentido de los valores, de las normas o de los principios morales. En general, los profesores deben tener una información sobre los hechos (por ejemplo, estos alumnos parece que no se saben las tablas de multiplicar), así como una normativa estandarizada (por ejemplo, los alumnos de sexto deben saberse las tablas de multiplicar de memoria). En general, se asume que los profesores se preparan sus clases y deciden las cosas que incluirán en la programación sobre una base empírica y normativa. Sin embargo, en la vida, tanto como en la teoría, la relación entre hechos y valores en los programas y prácticas educativas es compleja.

La educación de los niños no es simplemente el resultado del proceso inductivo de la observación empírica y la descripción de lo que los niños hacen y pueden (o no) hacer. Tampoco se trata simplemente del resultado de un proceso deductivo que determina y prescribe lo que los niños deben aprender a partir de una serie de normas y principios generales.[24] Los hechos y los valores, ni por sí solos ni considerados como la combinación de conocimiento empírico y de normas y valores, producen teoría educativa o práctica pedagógica. A pesar de que los hechos y los valores son importantes, la esencia de la pedagogía y de la actuación en el momento pedagógico se esconde en otro lugar.

1. Siempre hay aspectos en la pedagogía que determinan los «hechos» de una situación. Por supuesto, estos denominados hechos normalmente suponen juicios interpretativos. A menudo incluyen o implican juicios de valor. Por ejemplo, según los especialistas, muchos preescolares serían capaces de aprender a leer a una edad muy temprana contando con un esfuerzo por parte de los padres o de los profesores. Los niños pueden ser lectores precoces... pero ¿deberían por eso aprender a leer mucho antes? Por otra parte, sabemos que muchos niños tienen dificultades en la escuela con los conceptos matemáticos avanzados. Algunos parece que no son capaces de desarrollar ciertas habilidades... pero, ¿evitaremos, por eso, tratar de enseñarles estos conceptos y habilidades difíciles? En una ocasión, Bruner lanzó la sugerencia —provocativa pero poderosa desde el punto de vista educativo— de que se puede enseñar casi cualquier cosa a los niños a cualquier edad, de manera simplificada aunque intelectualmente honesta.[25] Sería muy difícil determinar, en términos generales, qué conocimientos, valores, habilidades y sentimientos todavía no pueden adquirir los niños de una determinada edad. Pero ante el caso específico, tenemos que valorar qué niños deben o pueden tratar determinados temas. Es obvio que el que los niños puedan (sean capaces) hacer ciertas cosas no implica que deban aprenderlas (*deber* aquí no está relacionado con *poder).* De la misma forma, sólo porque los niños no puedan (sean capaces) hacer ciertas cosas no significa que no deban intentar aprenderlas *(no deber* no está relacionado con *no poder).*[26]

24. Véase Stephen Strasser (1963), *Opvoedingswetenschap en opvoedingswijsheid,* s'Hertogenbosch, L. C. G. Malmberg.

25. Véase J. Bruner (1960), *The process of education,* Nueva York, Vintage Books.

26. Por ejemplo, en *Waarden in opvoeding,* Levering argumenta que no deberíamos esperar que los niños hagan algo que no saben hacer. Sin embargo, esta postura haría que fuera imposible todo tipo de educación. Como educadores pedimos constantemente a los niños que aprendan algo que todavía no saben hacer, para extender y ampliar los límites de su conocimiento y habilidad. Como Merleau-Ponty (1964) acertadamente dice, el niño siempre vive «más allá de sus medios» (pág. 138). Sin embargo, Levering tiene razón en casos como el del control de esfínteres. No debemos esperar que los niños pequeños controlen sus vejigas e intestinos mientras no sean neurológicamente capaces de controlar sus músculos.

Examinemos el caso de Matthew. Matthew es un alumno difícil y no está dispuesto a hacer un esfuerzo en la escuela. La tutora de Matthew se siente responsable. Tiene que hacer algo con él. ¿Sobre qué base debería o podría actuar de manera claramente pedagógica? Se pueden pedir datos acerca de su vida a la psicóloga de la escuela o de la asistente social. Por ejemplo, Matthew proviene de una familia muy desfavorecida. Tiene una baja autoestima académica. Su habilidad lectora no es la que correspondería. Los padres de Matthew muestran muy poco interés por su éxito o por su fracaso escolar. Sin embargo, los profesores creen que Matthew es inteligente. Los exámenes demuestran que está rindiendo por debajo de sus posibilidades. Generalmente, sobre la base de un diagnóstico de información empírica como éste, se pueden deducir algunas pautas de actuación. La psicóloga de la escuela podría recomendar un programa de asesoría para Matthew. El director del centro podría recomendar algún sistema para hacer un seguimiento de la asistencia a clase por parte de Matthew. El asistente social podría sugerir una serie de visitas a la familia. ¿Qué debe hacer la profesora? Hoy tiene clase con Matthew. ¿Debería pedirle que tuvieran una charla después de clase? ¿Qué debería decirle? ¿Qué resultaría más adecuado en esta situación? ¿Cómo puede la profesora involucrar a Matthew? ¿Cómo debe acercarse a él?

2. También hay siempre un aspecto ético-moral que está relacionado con la pedagogía. La acción pedagógica presupone que uno trata de diferenciar entre lo que es bueno y lo que no es bueno para el niño. Por esta razón, el estudio y la práctica de la pedagogía no pueden ser nunca «objetivos» en un sentido científico. La educación o la enseñanza de los niños implica siempre juicios de valor. Pero, algunas veces, estos valores están tan imbricados en la cultura y en la vida cotidiana que apenas se pueden reconocer.

Por ejemplo, en el caso de Matthew, su tutora está preocupada porque Matthew falta mucho a clase y puede que abandone pronto los estudios. Ella cree que debería continuar y pasar a la secundaria y aumentar sus posibilidades en la vida. Evidentemente, la profesora, con esta idea, está haciendo varios juicios de valor. Uno de ellos es que la escolarización es importante para los niños. El otro, que acabar los estudios es importante para Matthew en concreto. Pero algunos de sus compañeros de la escuela argumentan que no se debe tratar de que los adolescentes permanezcan en ella contra su voluntad. Los juicios de valor también están presentes en las recomendaciones de los diversos especialistas: el psicólogo, el asistente social, el administrador.

Pelo en los momentos pedagógicos ni los hechos ni los valores pueden decirnos qué debemos hacer

Tanto el conocimiento empírico como los principios éticos y morales son importantes en la pedagogía; de hecho, no se puede pasar sin ellos. Sin embargo, tampoco son la esencia de la pedagogía. El momento pedagógico es la respuesta concreta y práctica a la pregunta: ¿qué hacer en este momento? La esencia de la pedagogía es tener una respuesta en el trato con el niño en cada situación específica. La pregunta «¿Qué hacer?» no deriva directamente de los «hechos». Por ejemplo, la observación de que «estos alumnos no se saben las tablas de multiplicar», no es en sí misma suficiente para que el profesor sepa cómo actuar durante la siguiente clase de matemáticas. ¿Debe el profesor mandar deberes para que se aprendan las tablas? ¿Debe comentar en clase la importancia de saberse las tablas de multiplicar? ¿Debe dedicar la clase a practicar los ejercicios con tablas varias veces para que se las aprendan? ¿Qué debe hacer y decir exactamente?

En el caso de Matthew, la profesora conoce los hechos empíricos sobre las circunstancias que le rodean, pero estos hechos no pueden decirle cómo debe actuar. De igual forma, la profesora es consciente de los diferentes juicios de valor con respecto a la situación de Matthew. Cree en la importancia de la educación en la vida de un niño. Pero sus acciones en relación a Matthew no se pueden deducir de sus principios éticos y morales sobre el valor de la escuela en la educación formal. Aunque la profesora esté convencida de que la acción correcta es mantener a Matthew en la escuela, continuará preguntándose qué hacer, de qué manera participa Matthew en la escuela, si debería mantener una charla informal con él, si debería involucrar a los demás profesores o tratar de influir a Matthew indirectamente.

El método y la filosofía son importantes para saber cómo actuar de forma pedagógica

Examinemos, a continuación, la tendencia a definir la pedagogía sólo desde el punto de vista de los métodos y de los diseños curriculares o las filosofías de la educación. Esta tendencia confunde la pedagogía con enfoques educativos o con programas que tratan, bien del comportamiento de los niños, bien de la organización de los conocimientos a enseñar. Por supuesto, estar versado en métodos y sistemas de enseñanza constituye un importante recurso para el ejercicio de la pedagogía. Pero, igual que en el caso del conocimiento empírico y de los principios morales, la acción en el momento pedagógico no deriva directamente de ningún programa o filosofía de la educación.

Analicemos el caso de Chris expuesto anteriormente como ejemplo. Es primavera, pero Chris, al contrario que el resto de niños de segundo curso, no ha progresado en lectura como se esperaba. También en este caso hablamos de una situación pedagógica porque el profesor y los padres creen que hay que hacer algo.

3. Los buenos profesores han adquirido mucha pericia, técnica y método para ayudar a los niños a aprender y para enseñarles ciertos conocimientos, valores y habilidades relacionados con la asignatura que imparten. En gran medida, lo que los profesores aprenden en las facultades o escuelas de magisterio en los cursos sobre diseño curricular y enseñanza está orientado hacia el método: cómo resolver las rutinas de clase, cómo planificar las programaciones, cómo motivar a los alumnos, cómo introducir conceptos nuevos, cómo tratar las estructuras lógicas de ciertas asignaturas de una manera psicológicamente apropiada, cómo diagnosticar las dificultades de aprendizaje, cómo evaluar los logros en las diferentes áreas de contenido, etcétera. Los métodos están cargados de pedagogía. Así, un buen programa de ciencias o lengua puede ampliar la perspectiva pedagógica y los recursos del profesor. Pero la simple utilización de técnicas de enseñanza suele ser más útil como guía para la práctica de la enseñanza que como guía para comprender mejor lo que uno debe hacer o lo que uno ha hecho.

Por tanto, a la pedagogía le preocupa el método. Porque éste implica averiguar cómo estaba aprendiendo a leer Chris (utilizando un método de palabra completa, un enfoque lingüístico, un método fonético, o una combinación de éstos). Un experto en lectura podría sugerir que se probara un sistema diferente con Chris. Se podrían aconsejar tácticas a los padres para que las utilizaran en casa con el idioma, los cuentos y los libros. Los padres podrían replicar que Chris se resiste a leer en casa y puede que se preguntaran si el especialista en lectura comprende lo difícil que resulta que lo haga. Todas éstas son cuestiones de método.

4. A la pedagogía también le preocupan las consideraciones filosóficas. Tiene un gran interés considerar la perspectiva filosófica amplia en la cual se está llevando a cabo la educación del niño. Los padres de Chris pueden haber empezado a considerar programas alternativos. Se han enterado de que otra escuela desarrolla un programa de habilidades básicas que tiene mucho éxito con los alumnos de lectura. Otro padre les ha hablado de una escuela donde hay un profesor excelente que utiliza un programa creativo de lenguaje para estimular las habilidades orales y de lectoescritura. Y saben que la escuela Montessori ofrece un programa de lectura autoactivado e individualizado; y que la escuela Waldorf aplica una programa de aproximación a la lectura flexible y orgánico.

Todos los programas se basan en una filosofía de la educación fundamentalmente diferente; cada uno articula las prioridades de forma

diferente en la educación de los niños. ¡Existen tantos consejos en conflicto! ¿Qué deben hacer los padres y el profesor? Y si llegan a alguna conclusión sobre una determinada forma de actuar, ¿cómo deben decírselo a Chris?

Pero en los momentos pedagógicos ni los métodos ni la filosofía pueden decirnos cómo actuar

¿Sirven el conocimiento de los diferentes métodos de enseñanza-aprendizaje o los diferentes programas educativos para que el profesor o los padres decidan lo que es bueno para Chris? Ni los métodos ni los programas en sí mismos pueden decirnos qué hay que hacer. Pueden estimular nuestra reflexión pedagógica, pero no pueden resolver la cuestión. Y Chris, ¿tiene voz y voto? Él no quiere dejar a sus amigos de la escuela. Se disgustaría si tuviera que repetir curso y viera que todos sus amigos de clase siguen adelante. Tanto las consideraciones metodológicas como las de programa son importantes para la pedagogía, pero la esencia de la pedagogía no reside ni en el método ni en el tipo de programa. En otras palabras, el momento pedagógico no deriva técnicamente de los métodos o de las teorías de la lectura, y no se puede inferir filosóficamente a partir de enfoques asociados con perspectivas amplias sobre educación escolar o paternal.

Como ya hemos visto anteriormente, la esencia de la pedagogía se manifiesta en el momento práctico de una situación concreta. El conocimiento teórico y la información para el diagnóstico no conducen automáticamente a una acción pedagógica apropiada. En parte, esto explica que los psicólogos u otros especialistas puedan proporcionar mucha información sobre un adolescente como Matthew, pero estén perdidos a la hora de tratar al niño. De igual forma, los teóricos sobre lectoescritura o los especialistas en educación pueden resultar muy útiles en los métodos o en las filosofías, y resultar bastante incapaces en situaciones concretas y a la hora de hacer algo útil con Chris.

Analicemos otro ejemplo. Una madre piensa que su hijo John, de siete años, le ha estado cogiendo dinero del monedero. Está bastante segura de que fue él quien lo cogió, y además tiene un serio reparo moral contra el hecho de robar. Pero esto no le es de gran ayuda a la hora de saber cómo tiene que actuar con John. Puede que lea algunos libros sobre educación que aconsejen cómo actuar con los niños que roban. ¿Se adecuarán estos consejos a las circunstancias particulares de esta madre y de su hijo John? ¿Se da cuenta John de que está robando? ¿Qué significa para el niño el hecho de cogerle a su madre dinero del monedero?

Se deduce, por tanto, que hay que diferenciar entre la pedagogía y las otras disciplinas que intervienen pero que no deben confundirse con

ella. El conocimiento necesario para la acción pedagógica tiene que ser específico para la situación concreta y orientado hacia el niño en particular. Dicho de otra forma, la pedagogía es sensible al contexto. En estas situaciones pedagógicas cotidianas que hemos esbozado, tendríamos que conocer el contexto para hacer que fueran significativas y comprensibles desde un punto de vista pedagógico. Por consiguiente, enfoquémoslo ahora de otra forma y analicemos algunas historias personales que puedan provocar una reflexión y una interpretación pedagógica.

LA PEDAGOGÍA ES SENSIBLE AL CONTEXTO DE LAS HISTORIAS PERSONALES

Las historias personales inducen a la reflexión pedagógica.

La pedagogía como disciplina siempre se plantea lo que se debe saber, lo que se debe ser capaz de hacer y el tipo de persona que se debe ser para orientar y tratar a los niños en situaciones pedagógicas específicas. El problema es que generalmente resulta bastante difícil tratar dichas situaciones si no se tiene cierta comprensión del contexto de los momentos pedagógicos. Los profesores que tienen sensibilidad pedagógica respecto a los niños de los que son responsables, también suelen ser sensibles a sus antecedentes, a sus historias personales, y a sus cualidades y circunstancias particulares.

A continuación se relatan algunas anécdotas que los profesores cuentan sobre sus alumnos y sobre su convivencia con ellos. Estas anécdotas no describen necesariamente situaciones en las que se supone que el profesor deba actuar con inmediatez, como ocurría con los ejemplos de los momentos pedagógicos. Más bien describen contextos en los que se producen acciones pedagógicas como, por ejemplo, la de enseñar.

Desaparecido. «No ha vuelto a casa desde que salió de la escuela el viernes», dice uno de los policías a la profesora. «Al principio su madre pensó que podía haberse quedado a dormir en casa de algún amigo. Pero cuando Kenny no apareció el sábado por la tarde su madre empezó a preocuparse y a telefonear. No sé por qué esperó tanto tiempo; el chico sólo tiene nueve años.» «Parece que nadie le ha visto desde el viernes», añadió el otro policía, «y tampoco apareció el domingo por la mañana. Todavía creemos que puede estar con algún otro niño de la escuela.»

«¿Con qué otros niños de la clase cree que podría estar?», le preguntó el policía. «¿Probablemente con Darryl?», anotaba el policía. «¿La dirección? Vale, lo podemos encontrar con bastante facilidad. ¿Lo vio marcharse con Darryl, por casualidad? ¿Estuvo jugando el viernes con alguien más de la escuela?»

' «Vale, le diremos algo si logramos encontrarlo antes de que se acabe el día. Entendemos que también debe de estar preocupada... siendo su profesora... Haremos lo que esté en nuestras manos... Gracias por su ayuda, de todas formas. Y lamento haberla tenido que molestar en domingo.» Los policías se marcharon, dejando tras ellos una sensación de mal presagio.

Pero en menos de una hora sonó el teléfono. «Hemos pensado que debíamos hacerle saber que el niño ha aparecido. Kenny, quiero decir... Usted tenía razón. Estaba con Darryl. Los encontramos acampados en una zona de arbustos cerca de las pistas. Habían construido una cabaña. Ya sabe, el tipo de cosa que hacen los niños. Aparentemente no se les había ocurrido pensar que los demás pudieran preocuparse por ellos.

»Kenny dijo algo sobre el novio de su madre. Parece que no se llevan bien. Me imagino que el niño es travieso. Y el... cómo se llama... padrastro, ha empezado a darle con el cinturón, por mentir. Eso me preocupa. Supongo que hay una línea muy fina entre la disciplina y el abuso en casos como éste. Y tampoco creo en las palizas ocasionales.

»De todos modos, los encontramos tan pronto como nos pusimos a indagar el terreno... Primero hemos ido a casa de Darryl. Aparentemente el niño no había ido a casa a dormir tampoco. Pero eso lo descubrimos después por el propio Darryl. En su casa nadie había notado que no había estado allí. Difícil de creer, aunque no es de extrañar, porque todos estaban completamente borrachos. ¡El niño había desaparecido durante dos días enteros! Pero nadie le había echado de menos. Una verdadera vergüenza.»

Hogar. La nueva profesora se ha trasladado a una casa cercana a la escuela del barrio deprimido en que ha empezado a trabajar recientemente. Está plantando unas flores en un macetero de la ventana, en la entrada de su casa. Un niño pequeño se acerca en un triciclo y empieza una animada conversación con la profesora. «Hola, me llamo Jossey. ¿Y tú, cómo te llamas?» Luego, sin venir a cuento, le pregunta: «¿Tienes madre? ¿Dónde vive? ¿También ella está dormida?». La profesora le explica que su padre y su madre viven lejos, en otra ciudad; luego ella le pregunta al niño por sus padres. «Oh, no tengo padre», dice. «Y mi madre siempre está durmiendo.» «Bueno, quizás tengas que ir a despertarla, porque casi es hora de cenar», sugiere la profesora. «No, no se va a despertar. Pero no te preocupes, mi hermano mayor, Hank, me cuida. Me da algo para comer.» «¿Cuántos años tiene tu hermano?», pregunta la profesora. «Tiene seis años, y ya va a la escuela», responde Jossey con un respeto manifiesto por su hermano mayor.

Cuando, al día siguiente, la profesora le cuenta el pequeño incidente a una asistente social, ésta cabecea y dice: «Sí, conozco a esos niños.

La madre es alcohólica». Y luego añade: «Es triste, un niño tan agradable, tan abierto y comunicativo. Pero dentro de unos años Jossey se habrá endurecido y estará para siempre fuera de nuestro alcance».

Absentismo. Es una pena de niña. Pequeña para tener nueve años. Desnutrida. Pobremente vestida. Y huele mal. No ha tomado un baño desde hace semanas. Ya es abril y desde Navidad no ha venido a la escuela más de ocho días en total.

He intentado muchas cosas: telefonear a su madre (no tiene padre); decirle al asistente de contacto que vaya a su casa, llamar a los servicios sociales. Al final, el asistente social vino a la escuela a hablar conmigo.

«En realidad, no hay nada que podamos hacer», me dijo. «Hemos amenazado a la madre. Ella nos prometió que intentaría que Gail asistiera a la escuela. Pero la señora de hecho no controla. Dice que no puede hacer que su hija vaya a la escuela. Podríamos dejar que interviniera la policía y denunciar a la madre. Pero está bajo la asistencia social. Por tanto, ¿qué ventaja lograríamos con eso? Y sacar a la niña de su casa tampoco arreglaría las cosas. Es sólo un caso más.»

Se debió de reflejar el enfado en mi cara. «Créame», dijo con sorna, «a algunas personas no se las puede cambiar, no merece la pena involucrarse.» Otro profesor que estaba en la sala de profesores, que había oído la conversación, movió la cabeza: «No tiene sentido darse con la cabeza contra la pared. Estamos aquí para enseñar, no para perseguir a los niños que no aparecen por la escuela». Me enfadé muchísimo. No podía creer que una asistente social abandonará a un niño con tanta facilidad. También sentí que se estaban burlando de mi ingenua indignación. Todavía soy una profesora nueva en esta escuela, y algunos creen que no soy realista o que soy muy idealista: no esperes de estos niños marginales lo que esperarías de la bonita escuela suburbana en que has estado trabajando durante tantos años.

De cualquier forma, eso ocurrió ayer. Hoy es un día fantástico. Nuestra clase de cuarto curso ha participado en un festival de música y ha ganado el primer premio del recital. Hemos ganado a otras tres escuelas. Y deberíais haber visto la diferencia de presentación. Los niños de las otras escuelas iban de punta en blanco. Y luego iban los nuestros en tropel. Muchos de mis alumnos se habían vestido con sus mejores galas. Pero aun así parecía una representación de indigentes de las Naciones Unidas. Había jóvenes de todos los grupos étnicos y sociales.

Sin embargo, esos niños estaban dispuestos a ganar y lo hicieron lo mejor que pudieron. En los ensayos nunca los había visto tan atentos, con tanto interés. ¡De hecho, ganaron!

El director estaba allí, mirando y haciendo fotos. Había sido esceptico sobre la conveniencia de inscribir a nuestros niños en este ti-

9 po de recital coral. Pero le dije que, incluso aunque no lograran ganar, hubiera merecido la pena. He notado un cambio en los niños. Están aprendiendo a expresarse y a permanecer erguidos cuando te hablan; te miran a los ojos en lugar de estar encorvados y mascullando como solían hacer. Y puede incluso que cuando sean mayores estos chicos olviden su cuarto curso, pero nunca olvidaran las líneas de nuestro poema.

El director estaba casi más sorprendido que nosotros de nuestra victoria. Fue a fotocopiar el certificado del primer premio y a hacer una copia para que cada niño se la llevara a casa como recuerdo. Entonces fue cuando me di cuenta. Gail no estaba allí, aunque había estado en clase el día anterior, y a pesar de que intenté que viniera para ayudarnos a que nos saliera todo bien en el concurso. Aunque Gail se había perdido muchos ensayos, era una chica brillante y sorprendente porque, a pesar de las ausencias lograba, de alguna manera, estar al tanto de lo que se estaba haciendo en clase. Por ello le dije al director: «Es una pena que esa chica, Gail, haya vuelto a faltar otra vez. Esta hubiera sido una experiencia buena también para ella, tomar parte en el esfuerzo del grupo». Y entonces me contó lo que no me había querido mencionar antes. Habían ido por la mañana a buscarla para llevarla a la escuela. La encontraron en casa. La madre no estaba pero había un hombre en la casa. ¿Y la chica? Estaba sangrando. El novio de su madre había abusado sexualmente de ella.

Elegir. Es la hora del recreo y tengo guardia en el patio. Esto significa que antes tengo que tomarme una merecida taza de café. Pero esta guardia tiene sus ventajas. Pasear entre los niños en el patio de la escuela me ayuda a saber cosas de sus vidas: sus alegrías, humores, necesidades, fuerzas y conflictos. Cosas que sólo se pueden ver estando ahí: ¿quién juega con quién?, ¿por qué está Cari paseando completamente solo?, ¿debo ponerme a charlar con él, o necesita tiempo para estar solo?

Ya tengo algunos niños colgados de mi brazo. Marie está contenta sólo con agarrarse a mí y pasear conmigo, tranquilamente. Pero Crystal está intentando charlar conmigo. Me estira del brazo, da unos pasos delante de mí, y me mira a la cara. ¿La estoy escuchando? Su voz tiene tono de cuchicheo. «Sus padres están siempre peleándose», dice Crystal. Me doy cuenta de que Crystal me está hablando de Nicole, su mejor amiga y compañera suya de cuarto curso. «¿Dónde está Nicole?», le pregunto. Pero Crystal ignora mi pregunta. «Y Nicole me ha contado un secreto: ella y su madre van a largarse pronto. Pero, por favor, no le digas que te he contado su secreto.» (Hice mi juramento de honor como profesora de cuarto curso.) «Fue realmente extraño», continúa explicando. «Dos coches subieron ayer a donde estábamos jugando. Las puertas de los coches se abrieron casi a la vez. La madre de

Nicole estaba en uno de ellos. Su padre estaba en el otro. Los dos le gritaban a Nicole que subiera a su coche.»

Crystal guardó silencio durante un momento. Su cara reflejaba una extraña serenidad. Crystal y Nicole son muy parecidas, ambas son hijas de la pobreza, de la violencia familiar y del abuso. «¿Sabes? Me sentí fatal por ella», dice Crystal. «Sé que Nicole quiere a su madre mucho más que a su padre, que le pega. Le tiene miedo de verdad. Y golpea a su madre también. De todas maneras, la madre de Nicole la llamaba para que subiera a su coche. Le gritaba muy fuerte. "¡Rápido!, ¡Venga! ¡Rápido!", gritaba. Pero, sabes, el padre de Nicole juraba y le decía que fuera con él. Y Nicole empezó a vociferar también. Durante un momento se quedó allí mirándolos y llorando. Estaba gritando, en realidad... ¿No es horrible tener que elegir entre tu padre y tu madre?» Crystal parecía realmente angustiada. «¿Y sabes lo que fue muy extraño?» Se paró un momento como para añadir drama: «El coche al que se subió Nicole... era el coche de su padre».

La pedagogía nos exige reflexionar sobre las vidas de los niños

> La pedagogía siempre considera
> el contexto más amplio.

¿Qué hacemos con anécdotas como éstas?[27] Hay que admitir que estas anécdotas no son historias personales de niños felices. Pero es especialmente (aunque no solamente) en los casos en que nos sentimos preocupados por el bienestar de un niño cuando reflexionamos sobre el significado de sus vivencias. Como respuesta inicial podemos simplemente sentirnos mal por los apuros por los que pasan algunos niños. Pero ésta es una reacción pasiva, comprensible pero no product tiva. O podemos sentir la necesidad de darle un sentido reflexivo a las anécdotas considerando la importancia pedagógica que pueden tener estas vivencias para los niños.

Una característica esencial de la enseñanza es que el educador entiende el aprendizaje y el desarrollo del niño en el contexto de una biografía amplia. Además, al comprender la importancia de las vidas de estos niños se puede tender de alguna forma hacia una futura acción pedagógica más apropiada a la relación que uno mantiene con ellos.

Las historias de Kenny y Darryl, Jossey y su hermano Hank, Gail, Crystal y su amiga Nicole, son, de alguna forma, historias que cuestionan el significado de lo que realmente es ser padre, cuál es la importancia de la vida de familia y lo que significa ser un niño en nuestra

27. Véase también Max van Manen (1989), «By the light of the anecdote», *Phenomenology and Pedagogy,* Edmonton, vol. 7, págs. 232-253.

cultura. Estas historias nos hacen conscientes de que en nuestra cultura tecnológicamente avanzada hay muchas formas de vida radicalmente diferentes, comunidades diferentes, realidades políticas diferentes, diferentes estructuras familiares. Evidentemente, hay gente que simplemente se encoge de hombros. «Claro, para muchos niños es muy duro crecer en esta sociedad.» Otros pueden hacer un gesto mofándose de la ingenuidad de los que esperan que todos los niños crezcan en agradables familias de clase media... Pero ¿existen todavía esas familias? Ésta es la nueva era. Hay niños en situaciones peores en otros países. Si pensamos en la prevalencia de la prostitución infantil, en las imágenes de niños cuyos cuerpos están cruelmente marcados por la enfermedad, el hambre o la desnutrición, ¿qué significa desarrollar una teoría pedagógica en este contexto? ¿Debe la teoría pedagógica ser relevante en todas partes y para todos los niños?

Por consiguiente, es importante ser consciente del contexto más amplio de nuestro interés pedagógico en los niños cuando éstos no son los nuestros ni parecidos a los nuestros. No debemos ser ingenuos y etnocéntricos asumiendo que sabemos lo que es bueno para los niños, para todos, y para éstos en particular. Y, sin embargo, también sería un error negarse a asumir la responsabilidad pedagógica que sentimos cuando nos enfrentamos a niños en apuros, que no lo están, evidentemente, por propia elección, y en situaciones que indudablemente restringen sus posibilidades de llegar a ser lo que podrían querer ser en un mundo humanamente deseable.

Puede que la sociedad posmoderna sufra cambios radicales, pero el hecho pedagógico es que los niños son naturalmente conservadores: necesitan seguridad, estabilidad, dirección y apoyo. ¿Entendemos lo que esas necesidades exigen de nosotros? Parece que en Canadá y en los Estados Unidos, los gobiernos y los profesionales dedicados a los niños se interesan menos por lo que los niños necesitan que por lo que pueden soportar o tolerar. Muchos niños de ocho o nueve años no tienen a nadie que se ocupe de ellos cuando acaban el horario escolar. Dos décadas atrás, esto se hubiera considerado como abandono. En el mundo real existen niños que sencillamente no tienen padres, o que no tienen padres que actúan como tales, o que les falta un padre o una madre en la familia.Y, sin embargo, en un mundo humanamente deseable será preferible que tengan a ambos, al padre y a la madre, o al menos a alguna persona dedicada a tomarse un interés extraordinario por ellos a lo largo de su vida.

¿Cómo podemos entender la importancia de elegir entre el padre y la madre? Ésta es una pregunta relevante, porque la separación y el divorcio constituyen la condición moderna de la vida familiar, al menos en Norteamérica. Notamos lo dura que resulta esta elección en la angustia de Nicole y lo aparentemente incomprensible que resulta tener

que elegir. El niño que vive un divorcio puede estar mucho mejor que el niño abandonado, como, por ejemplo, Darryl. Pero incluso un niño abandonado como Darryl generalmente vive una relación natural, que se da por supuesta, con su hogar y con sus padres. En el caso de Darryl hay abandono debido al abuso del alcohol por parte de los adultos. Y, sin embargo, su relación inmediata con sus padres le proporciona una cierta atmósfera de seguridad y estabilidad incluso aunque el abandono paterno amenace su seguridad y el medio familiar positivo que el niño necesita. No debemos olvidar que, aunque un niño pueda vivir en condiciones objetivamente marcadas por la inestabilidad, éste puede, sin embargo, no tener sensación de inseguridad. En definitiva, lo que realmente importa en la vida de los niños es la calidad de la seguridad-inseguridad. Pero ¿qué sabemos sobre la naturaleza y la importancia pedagógica de la seguridad en el crecimiento de los niños en la vida moderna?

Algunas veces, los psicólogos argumentan que es bueno que un adolescente acepte los sentimientos que suelen acompañar al abandono y el abuso de los padres. Y, por lo tanto, les ayudan a que esta experiencia de abandono sea totalmente consciente. Esto puede ser válido en algún sentido. Pero ayudar al niño a verbalizar y reflexionar sobre las formas de abandono que sufre por parte de sus padres es destruir la inmediatez natural con que el niño experimenta la vida. Distanciarse puede acarrear una forma diferente de inseguridad y discontinuidad que hace que las cosas ya no se puedan experimentar de forma natural. Es el profundo sentido de inseguridad que, como en el caso de Nicole, surge de tener que elegir entre dos partes de lo que parecía de lo más natural y estable: tener una madre y un padre. En el caso de algunos niños, la inseguridad se siente como una extraña sensación de soledad debido a la conciencia de la fragilidad de su relación con su padre y con su madre debida a una estructura familiar rota, mientras que, en el caso de Gail, la inseguridad surge del hecho de no tener, en cierto sentido, ningún padre.

De anécdotas de este estilo podemos aprender el profundo significado que la presencia de los adultos puede o puede no tener en las vidas de los niños. En el caso positivo, la presencia de los adultos puede que haga posible que el niño experimente una sensación de seguridad, apoyo, estabilidad y dirección. Estas cualidades son temas recurrentes en la literatura pedagógica sobre el cuidado de los niños. Sin embargo, su conocimiento no nos capacita para hacer juicios generalizados sobre cómo cada niño en concreto experimenta el divorcio o la pérdida. Aun comprendiendo la importancia pedagógica de la seguridad, el apoyo y la finalidad del crecimiento y el desarrollo sano del niño, no se puede pretender interpretar el significado de esas condiciones en los contextos de vida específicos de niños concretos. Reflexionar sobre los contextos específicos de los niños, y sobre la importancia de los va-

lores que llevan incorporados, puede ayudarnos a aumentar nuestra solicitud pedagógica y a incrementar la probabilidad de demostrar una adecuada comprensión pedagógica en nuestra convivencia con niños.

Los niños necesitan estabilidad y seguridad para poder arriesgarse

Stefan tiene diez años. Cuando sus padres «tienen unas palabras» entre ellos o se enfadan el uno con el otro —como a veces ocurre—, Stefan se marcha a alguna otra parte de la casa y llora. Ante esto, los padres se sientan mal y le preguntan por qué le afecta tanto el que sus padres tengan algunos desacuerdos. «Después de todo», le dicen, «nosotros no lloramos cuando tu hermano y tú tenéis una pelea.» Pero Stefan contesta: «No puedo evitarlo. Cuando os oigo gritar tengo miedo de que os vayáis a divorciar, como los padres de Tommy». Es difícil para los niños sentirse seguros en el mundo moderno, donde el divorcio es tan normal. Algunos niños no preguntan: «¿Os vais a divorciar?», sino: «¿Cuándo os divorciáis?».

Jim ya es una persona mayor; tiene varios hijos. Pero admite que al principio era un padre reacio, y cree que eso puede que tenga algo que ver con su propia infancia. De niño y durante la adolescencia, sintió un profundo miedo hacia su padre. Para Jim su padre era impredecible, y tenía muy mal carácter. «Cuando más miedo le tenía era cuando ponía esa mirada», dice Jim. «Algunas veces la ponía cuando se enfadaba. Otras veces, ya tenía esa mirada cuando abría la puerta. Sólo con la forma en que abría la puerta a mis amigos, ellos se sentían incómodos y con la sensación de no ser bien recibidos en nuestra casa. Por eso, apenas llevaba amigos a mi casa... Y ahora que tengo hijos mi principal preocupación es que mis hijos desconfíen de mí igual que yo lo hacía de mi padre.»

Puede que a veces los padres crean que su presencia no afecta a la vida de su hijo. Los padres que dejan a sus hijos durante mucho tiempo con otra persona suelen racionalizarlo y quieren pensar que es más importante la calidad del tiempo que dedican a los hijos, aunque sea escaso, que estar con ellos la mayor parte del día. Y los padres que están separados o divorciados puede que intenten mantener una cierta presencia desde la distancia. Pero la educación paterna a distancia no es muy satisfactoria para los niños. Los niños son concretos: si estás allí, estás, si no estás es que te has ido. Además de pasar tiempo con los niños y ser atento con ellos, es importante estar realmente presente, estar cerca de ellos dándoles la seguridad de que se está ahí, presente y accesible.

La noción de seguridad y estabilidad reviste, en la vida moderna, un significado profundo. Parece que el sentido del bienestar asociado a la seguridad humana está amenazado en muchas esferas de la exis-

tencia cotidiana: los ingresos, el trabajo, la seguridad, la paz, la salud, el medio en que se vive. Es posible que algunos adultos crean que se vienen abajo por el peso de todas estas cosas. Otros parecen estar satisfechos llevando un ritmo de vida con constante riesgo e inseguridad. Para un niño, madurar y explorar el mundo en un contexto de seguridad significa que se siente protegido por el amor y el cuidado de los adultos. Es significativo que el término «seguridad» se suela asociar con el de «cuidado». Los niños que saben que alguien se preocupa por ellos no se sienten preocupados sin motivo. El término latino *secura* significa libre de inquietud, de «preocupación». El termino «seguro» también deriva de *secure,* y quiere decir «a salvo». La estabilidad aporta a nuestras vidas una cantidad necesaria de seguridad, certeza y solidez.

Al procurar un ambiente afectivo de seguridad y estabilidad para sus hijos, los padres les proporcionan y enseñan a los más jóvenes algo sin lo cual crecer y vivir resulta casi imposible. Los padres que proporcionan al niño intimidad, la relación de cercanía en que la presencia se siente de forma protectora, dejan que exista el espacio y el terreno necesario disponible para llegar a ser. Enseñan a sus hijos que el mundo se puede sentir como un hogar, un lugar para vivir seguros, un hábitat en que los seres humanos pueden estar, en el que podemos ser nosotros mismos, en donde podemos tener costumbres, formas propias de ser y de hacer las cosas.

Por consiguiente, educar niños es, en un sentido amplio, proporcionarles un lugar y un espacio para vivir, para ser. Al principio, el niño está dentro del seno materno, y luego se le trae al mundo, donde queda, durante un tiempo al menos, muy desamparado, dependiente, sujeto a que le alimenten, le den calor, le acaricien, le sostengan y le den seguridad aun fuera del seno materno. Y viceversa, es en la experiencia de la separación, de la pérdida, de no sentirse apoyado, sin una dirección clara, sin la seguridad de un terreno seguro, cuando se comprende la naturaleza fundamental de la educación paterna.

A menudo, los niños parecen atrapados por un deseo de aventurar-, se, de correr peligro y de atreverse a comportamientos arriesgados, mientras que al mismo tiempo quieren sentirse libres del riesgo y la incertidumbre. Incluso como adultos, algunas veces parece que nos involucramos conscientemente en la lucha entre el deseo de disfrutar de la libertad asumiendo riesgos y nuestro deseo de seguridad reduciéndolos. La sociedad moderna se ha esforzado por reconciliar la seguridad y la estabilidad, por una parte, con la libertad y el riesgo por la otra. Pero hemos puesto menos empeño en desarrollar la creatividad conciliatoria para enfrentarnos y resolver las contradicciones y los conflictos que son inherentes a este esfuerzo.

¿Qué tipo de seguridad tienen que ofrecer los profesores a los niños? Las buenas escuelas comparten ciertas características con la fa-

'milia, como la de una cierta intimidad y seguridad. La escuela proporciona una etapa intermedia, transitoria, entre la intimidad de la familia y la comunidad, por un lado, y la exposición aventurada al mundo público, por el otro. Los estudiantes aprenden mejor, están dispuestos a esforzarse y arriesgarse, en un medio educativo que encuentran seguro y estable.[28] La escuela debería incluso ofrecer la suficiente estabilidad (al igual que la familia) como para poder experimentar problemas y resolverlos, y tolerar que se cuestione, se proteste y se disienta. Los administradores de la escuela o los profesores que intentan evitar los problemas y las dificultades a toda costa, no son realistas desde un punto de vista pedagógico. Ser y vivir como joven es vivir con dificultad. Estar vivo es estar en dificultades. De hecho, los adultos hacen bien en no olvidar y seguir siendo sensibles a los problemas y las dificultades de la infancia.

Forma parte de la sabiduría popular que nada ayuda más a tener éxito que la experiencia del éxito. ¿Qué es lo que hace que una escuela sea insegura para los niños? Ya sabemos que las escuelas indiferentes producen niños indiferentes, a los que no les importa nada,[29] y que las escuelas que procuran cuidado y afecto hacen que las vidas de sus alumnos sean distintas.[30] Por ejemplo, los estudiantes funcionan mejor cuando los profesores les demuestran que les preocupa enseñarles de manera personal y que creen en ellos, proporcionándoles retos importantes. Sin duda, los desafíos inadecuados o poco realistas pueden tener un efecto negativo y contribuir a que los estudiantes experimenten un estrés innecesario e insano con profesores que crean ambientes excesivamente competitivos, examinan demasiado y evalúan a sus alumnos haciendo que cada tarea y cada situación de aprendizaje contribuya a la determinación de grados y situaciones de competencia. Además, el aprendizaje no puede ser positivo en las escuelas en donde reina la locura de los exámenes y donde muchos estudiantes experimentan regular e inevitablemente el fracaso.

Los niños necesitan apoyo para llegar a ser independientes

Una profesora se acaba de trasladar de una escuela suburbana, donde el respaldo familiar es fuerte y positivo, a una escuela de barrio marginal en la que muchos niños apenas tienen ninguna ayuda fami-

28. Véase Stephen Smith (1989), *The pedagogy of the risk,* tesis doctoral, Edmonton, Universidad de Alberta.

29. Véase Bruner (1982).

30. Véase, por ejemplo, Michael Rutter, Barbara Maughan, Peter Mortimore y Janet Ouston (1979), *Fifteen thousand hours: Secondary schools and their effects on children,* Cambridge, Mass., Harvard University Press.

liar. La profesora está contenta por el afecto con que la han **recibido** los niños de la escuela. Cada mañana, algunos de ellos llegan temprano y esperan a que llegue. Le sonríen y la saludan cuando llega y le abren la puerta del coche. Luego, van andando con ella, le llevan las cosas y la acompañan hasta la clase, donde se quedan junto a ella, hablando, haciéndole preguntas y, generalmente, disfrutando de la charla. Después de la escuela, la profesora tiene dificultades para que varios alumnos se marchen y la dejen irse a casa. ¿Disfrutan tanto estos niños marginales en la escuela como aquellos a los que solía enseñar? Después de unas pocas semanas la profesora conoce la respuesta a esta pregunta. Para muchos de estos niños la vida en casa es caótica y con frecuencia está marcada por la violencia, el abuso y el abandono. En casa no hay nadie con quien hablar. Y muchos niños básicamente aprenden a «madurar rápidamente» y a valerse por sí mismos. A menudo la escuela es el único apoyo estable en sus vidas. Esta escuela y este profesor, a quien los niños sienten cercano, les proporcionan un sentido de estabilidad, perseverancia, fiabilidad y respaldo general que echan de menos en otros aspectos de su vida.

Otra profesora, que se acaba de trasladar de una escuela de un barrio marginal similar, admitió que irse de allí le hizo sentir una sensación que nunca había experimentado al marcharse de otras escuelas: la sensación de traicionar a los niños. En cierto sentido creía que su marcha causaba una ruptura en la forma que tenían aquellos niños de vivir la escuela como un apoyo estable. Sabía que, como profesora, había sido para algunos de estos niños la única persona que estaba siempre allí cuando la necesitaban. Durante muchos años, los niños aparecían y se dejaban ver incluso cuando ya habían pasado a cursos superiores. Después de tantos años de enseñanza en esa escuela, sentía que estaba abandonando a los niños, que necesitaban la continuidad de su presencia.

Las anécdotas están extraídas de la experiencia real, y sin embargo, estos profesores no pretenden sugerir, por supuesto, que todos los niños de escuelas marginales carezcan de ambientes familiares de apoyo. Ni tampoco pretenden sugerir que necesariamente las escuelas y las familias suburbanas, más adineradas, proporcionen un mejor soporte para la evolución y la educación de los niños. A veces, quienes menos tiempo y compromiso dedican a la construcción de una esfera familiar de apoyo para sus hijos son los profesionales o los padres con carreras profesionales. Resulta interesante que el «apoyo al niño» se haya convertido en un término aplicado a situaciones de separación o divorcio. Pero, evidentemente, el apoyo al niño no es sólo una cuestión de proporcionar dinero para sus necesidades. Proporcionar apoyo a un niño significa que el adulto es fiable y que se puede contar con que él estará allí con toda fiabilidad y de manera continua. Éste es sin duda un gran reto para muchas familias y escuelas modernas.

L6s niños necesitan de nuestra dirección para encontrar su propia dirección en la vida

¿Debería sugerirle a Steve que opte por los cursos académicos aunque tenga que trabajar mucho para seguir bien un programa académico? ¿En qué curso debe inscribirse? ¿Debo persuadir a Inge para que continúe con el violín aunque ella prefiera jugar con sus amigos en lugar de dedicarse a practicar? ¿Cuánto tiempo debería practicar? ¿Debo dejar que Dave abandone la escuela y se busque un trabajo, aunque más adelante pueda lamentar no haber acabado los estudios? Si es así, ¿qué tipo de trabajo debo sugerirle que busque? ¿Debo responder a Marlene, que no para de hacerme preguntas sobre lo que debería hacer? O, a riesgo de que se quede bastante frustrada, ¿tengo que animarla a que dependa más de sus propios recursos para decidir por sí misma? ¿Debo tratar de desviar el interés que siente Jim por las chicas porque me parece demasiado joven? ¿Tengo que animar a Karin a salir a jugar con sus amigas fuera, al aire libre? ¿ O debo dejarla que se quede dentro, leyendo un libro? ¿Debo acceder a las peticiones de los niños y dejar que la tarde sea más relajada? ¿O debo insistir en que tenemos que cumplir unos objetivos?

La acción y la reflexión pedagógica consisten en diferenciar constantemente entre lo que es bueno o adecuado y lo que no es bueno o es menos adecuado para un niño o grupo de niños en particular. En otras palabras, la vida pedagógica es la práctica constante de la reflexión interpretativa y de la actuación, por parte de los adultos pero también, y especialmente, por parte de los niños, quienes continuamente interpretan sus propias vidas y hacen su propia interpretación de lo que significa crecer en este mundo. Esto no implica, por supuesto, que cada cosa que digamos y hagamos con los niños nos coloque en una situación de elección moral. Significa, por el contrario, que nuestra convivencia con niños está orientada hacia determinadas direcciones y que, como adultos, somos responsables de lo razonable o positivo de nuestra influencia sobre ellos.

Tal vez algunos adultos sean reacios a dejarles claro a los niños que tienen una serie de expectativas respecto a ellos que consideran importantes. Otros, puede que no duden en imponer sus puntos de vista a los niños y a los jóvenes. Algunos niños tienen la sensación de no haber vivido ningún tipo de orientación por parte de sus padres ni de sus profesores, y otros experimentan la dirección adulta como tiránica. Pero los niños que no reciben una guía de los adultos (porque se crían en un ambiente permisivo, abierto y quizás de abandono) pueden experimentar la ausencia de dirección también como una tiranía, la tiranía de ser abandonados a la única influencia de sus compañeros y de la cultura en general. La cuestión es que todos los niños deberían poder esperar de sus padres y de sus profesores un sentido de compromiso con la vida porque todos los niños necesitan dirección —aunque

sólo sea una dirección que confirme que las opciones que toman son las correctas.

Este requisito pedagógico, necesario para proporcionar un sentido de dirección a las vidas de los niños, plantea un requisito adicional al adulto responsable de la bondad y de la idoneidad de las orientaciones y de los compromisos que adquiere en su vida con los niños, tanto en casa como en la escuela.

Las tensiones y las contradicciones son parte de la experiencia pedagógica

La vida está llena de contradicciones, lo que significa que está plena de tensiones entre principios contrapuestos: libertad frente a control, seguridad frente a riesgo, uno mismo frente a los demás, lo correcto frente al error, lo real frente a lo ideal, el interés de la persona frente al interés de la sociedad, etcétera. Especialmente en el mundo pedagógico esta estructura antinómica de la experiencia es, probablemente, el factor más importante que nos hace reflexionar en todo momento sobre cómo debemos actuar con los niños y con los estudiantes. La naturaleza conflictiva de la vida cotidiana también está en la base de muchas de nuestras presiones, problemas, conflictos e incertidumbres en el trato con la gente joven, tanto en las familias y las escuelas como en la sociedad en general. Puede que pensemos: «Si no existieran estas contradicciones y tensiones, entonces todo sería mucho más sencillo». En realidad, muchas teorías de la educación, muchos de los enfoques sobre educación infantil y muchas formas de organizar las escuelas parecen estar motivadas por el deseo de exagerar la importancia de afrontar la vida tratando de reducir las tensiones y las contradicciones que surgen cuando, en realidad, las contradicciones se consideran como fuerzas, valores o cualidades inevitablemente contradictorias. Sin embargo, más que menospreciar o tratar de negar estas antinomias, deberíamos agradecerlas. Son lo que da a la vida su impulso dinámico, su estructura normativa y su naturaleza moral.

Uno de los conflictos fundamentales en el mundo pedagógico consiste en la tensión existente entre la libertad y el control. A la libertad se asocian nociones como la autonomía, la independencia, la elección, la licencia, la libertad, el espacio, la laxitud. Por el contrario, el lenguaje del control se asocia con ideas tales como orden, sistema, disciplina, reglas, regulación, precepto, organización. Todos los padres y todos los profesores saben algo sobre las tensiones y las fuerzas asociadas a la antinomia de la libertad y el control. A menudo esta antinomia se experimenta como una crisis de orden. ¿En qué medida la educación escolar o paterna debe basarse en un sentido del orden? ¿Qué significa «orden»? ¿Qué sentido le deberíamos dar?

EÍI la educación existen dos modelos de atención que han pretendido reducir los conflictos entre libertad y control a un valor único. Por una parte, el modelo conductista basado en las teorías de John B. Watson, y su influyente libro, *Psicological Care of the Infant and Child,* y, por la otra, el modelo psicoanalítico y humanístico de *Baby Child and Care,* de Benjamín Spock, que se hizo muy popular. El modelo conductista conduce a un enfoque autoritario, no emocional, manipulativo y controlador para criar y educar a los niños. Por el contrario, el modelo humanista conduce a un *laissez faire,* permisivo, afectivo y de orientación suave, permitiendo casi una licencia y laxitud total a los deseos y movimientos del niño.

En la literatura curricular y de enseñanza, la antinomia básica de libertad y control ha llevado a tipos muy diferentes de escuelas: las que se organizan sobre un ideal de máximo orden, como, por ejemplo, las «escuelas de las palizas» británicas, descritas en la película de David Leland, *Birth of a Nation;* y las que se esfuerzan por mantener un orden mínimo, como las que se encuentran en algunos ejemplos de escuelas de educación abierta en la tradición del movimiento educativo progresista. Incluso en los discursos más recientes sobre educación surge el tema del orden y el control. Pensemos, por ejemplo, en el implícito valor del orden o el control para los que abogan por «un retorno a lo básico» frente a la implícita crítica y desconfianza en el orden y el control del modelo de la «pedagogía de la emancipación».

Por lo tanto, parece problemático, desde un punto de vista pedagógico, que esta antinomia libertad/control se interprete exclusivamente a favor de una o de la otra. Los niños necesitan tanto la libertad como el orden en sus vidas. Necesitan una libertad controlada tanto como el control que empuja hacia la libertad. Un ambiente de permisividad excesiva y la ausencia casi total de control, irónicamente y en contra de lo que algunos han sugerido, no parece contribuir al desarrollo de la cooperación, de la amabilidad, de un concepto positivo de uno mismo y de la autodisciplina en la gente joven. Y un ambiente excesivamente regulado por medio de severas reglas, obediencia ciega, disciplina impuesta y castigos duros también tiene efectos nefastos en el desarrollo positivo de los jóvenes y niños. Tanto los ambientes de exceso de permisividad como los de regulación excesiva se asocian con comportamientos destructivos, conflictivos y desordenados en los jóvenes.

Por consiguiente, un tema difícil para profesores y padres es, a menudo, la cuestión de en qué medida uno debe intervenir activamente en la vida de un niño o dejar al niño con sus propios recursos. El papel dual de guiar activamente al niño y de dejar a la vez que el niño encuentre su propia dirección es un reto constante para la reflexión pedagógica. Intentamos ser conscientes de esta antinomia proporcionándole al niño, por una parte, una dirección activa y, por otra, siendo sensibles a la necesidad de dejarlo ir o de mantenerse al margen. Los

jóvenes desean que sus profesores les proporcionen ambas cosas, la independencia y el sentido del orden. Como profesores (y también como padres) debemos aprender, por ejemplo, que a veces resulta adecuado que ayudemos a un niño a hacer algo nuevo, mientras que en otras ocasiones es más importante ser pacientes y dejar que el niño lo intente por sí solo, aunque esto suponga que cometa errores o se encuentre con problemas.

En la experiencia pedagógica existen contradicciones, conflictos, polaridades, tensiones y oposiciones interminables que la estructuran. El niño quiere hacer algo por sí solo pero el padre se siente responsable de ayudarle o hacerle recapacitar para evitar una situación peligrosa o indeseable. Un profesor idealista ha jurado no decir nunca «no» a un niño, pero encuentra imposible vivir de acuerdo con esta determinación. Un adolescente se ve inmerso en una lucha entre lo que querría ser y lo que en realidad es, entre lo que le gustaría ser capaz de hacer y sus capacidades en la actualidad. Un chico joven necesita un padre, pero nadie parece asumir esa responsabilidad. La cena está en la mesa, pero los niños prefieren comer comida basura. La mayoría de padres y profesores saben por experiencia los desafíos que plantean estas antinomias en la vida diaria con los niños.

Aunque la vida está llena de contradicciones, no todos estos valores contradictorios aparecen constantemente enfrentados. El paisaje de nuestro mundo está compuesto de regiones de orden y desorden; cada orden tiene su propio desorden en el fondo, y este desorden crea las posibilidades de un orden diferente. Cuando viajamos a lo largo y ancho de estas regiones, encontramos e internalizamos diferentes perspectivas, normas, verdades, expectativas, reglas y principios. Por ejemplo, la vida familiar está ordenada de forma muy diferente a la vida escolar o laboral. No somos exactamente iguales con nuestros amigos que con los extraños. Toleramos, incluso disfrutamos, a través del cine o la literatura, determinadas experiencias que no encontraríamos aceptables en otros contextos. Aprendemos a movernos con facilidad en estos mundos, cada uno de los cuales posee su propio orden, límites y desorden. Una contradicción o una tensión en una determinada región no tiene por qué experimentarse como contradicción en la otra. Por consiguiente, solemos experimentar las contradicciones con más intensidad en las regiones ordenadas que en las regiones de nuestro paisaje. Y si describimos las tensiones y las contradicciones que encontramos en casa, en la escuela, en la comunidad y en la sociedad en general, entonces, debemos hacerlo desde abajo, desde la realidad concreta de la experiencia diaria (y también desde arriba, desde la distancia teórica crítica).

Las antinomias pedagógicas no sólo nos desafían en nuestra vida diaria, también nos exigen una respuesta reflexiva. Por ejemplo, a veces nos vemos atrapados entre las demandas de nuestros ideales y las

exigencias de la «realidad»: por una parte, debemos esforzarnos por alcanzar valores más altos (como, por ejemplo, la inquebrantable honestidad en los asuntos sociales, la perfección en el cumplimiento de una tarea, el respeto fundamental por la dignidad de todos los humanos y las criaturas vivas) y, por la otra, tenemos que darnos cuenta de que la vida es compleja, nunca perfecta y que vivir requiere un compromiso con el pragmatismo. Ninguna teoría pedagógica puede resultar enteramente satisfactoria, a no ser que ofrezca una perspectiva para las contradicciones de la vida diaria. Identificando y clarificando las normas ordenadas y desordenadas y las antinomias de la vida pedagógica, podemos encontrar una base para una acción pedagógica más solícita.

Capítulo 4

LA NATURALEZA DE LA PEDAGOGÍA

LAS CONDICIONES DE LA PEDAGOGÍA

¿Existen condiciones tan esenciales para la pedagogía que sin ellas la vida pedagógica sería imposible? ¿Qué nos exige la vocación de educar o enseñar? ¿Cuándo un padre deja de ser padre? ¿Cuándo un profesor deja de serlo? En los siguientes apartados analizaremos las tres condiciones fundamentales de la pedagogía: al amor y el afecto, la esperanza y la confianza, y la responsabilidad. ¿Es posible actuar como un profesor de verdad si no se tiene una orientación hacia los niños de afecto cariñoso, de esperanza confiada y de responsabilidad? Naturalmente, estas condiciones no son simplemente «cualidades», «actitudes» o «sentimientos» que nos gustaría poseer. Algunos días puedo experimentar un sentido de la responsabilidad por los niños a los que me dedico, mientras que otros puedo sentirme exasperado y negativo respecto a mi trabajo como profesor. Sin embargo, deberíamos tener, en justicia, serias dudas sobre nuestra preparación para educar a los niños, en el caso de que hayamos perdido totalmente nuestro sentido de la responsabilidad, nuestra esperanza y nuestro cariño hacia ellos.

La pedagogía está condicionada por el afecto y el interés por el niño

A pesar de la racional planificación familiar de hoy en día (desde los profilácticos hasta el aborto), cuando un niño nace, entra en nuestra vida como un extraño. No elegimos al niño como elegimos **a** un amigo, por las cualidades que posee. La selección de un hijo, con unas características emocionales o intelectuales particulares, aunque puede que pronto sea posible, parece incompatible con las pretensiones de la naturaleza.

El milagro de la maternidad y de la paternidad es el cambio que se produce al encontrarse ante el niño, que llega como un extraño, y que es acogido al principio con entusiasmo o tal vez con ambivalencia,

aunque a menudo se le quiere al final con un amor que es más fuerte que el afecto entre amigos o amantes. Aunque «educar» literalmente significa «crear, dar a luz», muchos nuevos padres, que han «producido» o «creado» un niño, experimentan su acto de creación como un «milagro». ¿He hecho yo a este niño o este niño me ha hecho a mí? Los padres no eligen al niño sino que más bien es el niño el que los elige a ellos. Interpretamos el vínculo amoroso entre una madre y su hijo o entre un padre y su hijo como si estuviera fundido por una fuerza que la ciencia no puede medir ni explicar. Este amor no es tanto una consecución como su condición. A menudo, los padres se sorprenden por los efectos inesperados que el niño provoca en ellos. En este sentido, también la decisión del padre o de la madre, en realidad, se asume en la ignorancia o la ingenuidad. «Ya nunca volverás a ser el mismo», dicen los amigos y los parientes al nuevo padre. Y después de eso... una vez que eres padre, ¡ya eres padre para siempre!

¿Cómo es el encuentro del educador profesional, del profesor, con el niño con el que va a mantener una relación pedagógica? Igual que en el caso anterior, al contrario que a un amante o a un amigo, el profesor no elige a sus alumnos. Contrariamente a lo que ocurre con los padres, los niños no llegan al profesor como por dispensa divina y el profesor no desarrolla un vínculo que se base en la sangre, sino que, de forma más simple, el profesor encuentra a los niños cuando aparecen en su clase. Este encuentro también contiene la posibilidad de una cierta erótica pedagógica que transforma al profesor en un verdadero educador. El profesor conoce a sus alumnos, y, según Martin Buber, es en esta situación donde emerge la «grandeza» del educador moderno. «Cuando el profesor entra £n su clase por primera vez, los ve a todos allí, agrupados de forma arbitraria en sus pupitres. Ve a niños que son grandes o pequeños, de facciones finas o toscas; ve rostros huraños y apariencias nobles, cuerpos enfermizos y bien proporcionados, como si fueran la representación de la creación», dice Buber. «Y su mirada, la mirada del educador, los abraza a todos y los acoge.»[31] En ese gesto se basa la vocación, la grandeza del educador. El amor pedagógico del educador para con estos niños se convierte en la condición previa para que exista la relación pedagógica.

Existe todavía otra diferencia más entre el afecto de la amistad o del amor erótico y el amor que los pedagogos tienen por los niños a su cuidado. Un amante quiere a su amado por lo que es. Pero un padre quiere a su hijo por lo que puede *llegar a ser.*[32] Esto no quiere decir que los adultos no cambien, ni que el amor o la amistad no se puedan enriquecer con los cambios en la relación. Sin embargo, es cierto que el

31. Martin Buber (1970), *Voordrachíen over de opvoeding,* Utrecht, Aula, pág. 29.
32. Véase O. F. Bollnow (1989), «The pedagogical atmosphere», *Phenomenology and Pedagogy,* vol. 8, págs. 44-46.

cambio se cita con frecuencia como una de las causas de ruptura matrimonial o amical. «Nos distanciamos», es la expresión que se suele escuchar en esas circunstancias. Por contraste, el afecto de un profesor por un alumno, como el afecto de un padre por un hijo, en cierta medida se basa en la importancia de cambiar y desarrollarse, en el valor que esto tiene para el desarrollo de la identidad, el carácter, el ser de la persona joven.

Es verdad, por supuesto, que un padre algunas veces puede pensar: «¡Ojalá que mi hijo no cambie nunca!», «¡Querría que siempre fuera así!» o «¡Por qué tiene que crecer!». Estas exclamaciones pueden estar motivadas por la anticipación de una posible separación, o por la nostalgia y la sensación de que el tiempo vuela muy deprisa. Pero no existe ningún padre normal que conscientemente se esfuerce por evitar que su hijo crezca y progrese en el desarrollo de su autoconfianza y responsabilidad. Un padre, como un profesor, quiere a su hijo como a una persona que esencialmente está en proceso de llegar a ser.

Naturalmente, esto no quiere decir que no valoremos a los niños por lo que son en cada momento. El significado que tiene un niño para mí, como padre o como profesor, está en el presente. Evidentemente, no sé lo que será de este niño ni cómo será; no puedo predecir el futuro. Pero lo que resulta fascinante de verdad sobre los niños es que vemos constantemente su evolución personal. Percibir los signos de una madurez recién adquirida, una forma personal de hablar, una nueva confidencia o una timidez que desarma, un opinión crítica sorprendente, una habilidad conseguida con esfuerzo, un talento inesperado, una cierta forma de caminar, de gesticular, de mover el cuerpo. En todas estas pequeñas cosas es donde vemos a un niño aprender y madurar.

La pedagogía está condicionada por la esperanza que se deposita en el niño

Normalmente decimos que ser padre o profesor es tener expectativas y esperanzas depositadas en el niño. Pero *esperanza* es sólo una palabra, una palabra que se desgasta fácilmente, que pierde su relación original con nuestra experiencia básica. Debemos examinar, por lo tanto, por qué la convivencia con niños, en casa y en la escuela, se experimenta de tal forma que podemos llamarla *esperanza,* esperanza depositada en los niños. Depositar esperanza en un niño es más una forma de estar presente para el niño que una forma de hacer las cosas. La esperanza que siente el padre o el profesor es un modo de ser.

En el día a día, abrigamos muchas expectativas y deseos: espero que a mi hijo le vaya bien en la escuela, espero que no tenga problemas con los deberes, espero que a mi hija se le pase pronto la neumonía, es-

pero que no se aficione a fumar ni a las drogas, espero que no deje el violín. Éstas son las esperanzas que vienen y van con el paso del tiempo. Pero los niños hacen posible que los hombres y las mujeres se sobrepongan y que digan: espero... vivo con esperanza; vivo la vida de forma que concibo a los niños como esperanza. Esta vivencia de la esperanza distingue una vida pedagógica de la que no lo es.

La interpretación pedagógica de la esperanza también deja claro que sólo podemos depositarla en los niños a los que de verdad amamos, no en el sentido romántico e idealista, sino en el sentido del amor pedagógico. Lo que la esperanza nos proporciona es el simple reconocimiento de que «no te dejaré tirado. Sé que puedes tener una vida propia». Por tanto, la esperanza se refiere a lo que nos proporciona la paciencia y la tolerancia, la creencia y la confianza en las posibilidades de nuestros niños. Los niños que sienten nuestra confianza se ven animados a confiar en sí mismos. La confianza nos hace capaces. La esperanza confiada es nuestra experiencia de las posibilidades y el desarrollo del niño. Esta confianza permite que el niño pueda confiar en sus propias posibilidades y en su desarrollo. La esperanza confiada es nuestra confianza de que el niño nos mostrará cómo debe vivir su vida, sin importar cuántas veces haya puesto a prueba nuestra confianza. ¿No es la experiencia de educar y enseñar el procurar soporte y apoyo a nuestros niños? Por consiguiente, la esperanza nos proporciona una perspectiva más profunda del significado de la propia pedagogía. ¿O es la pedagogía la que nos ayuda a entender la importancia de la esperanza? Como todos los grandes valores, su verdadero significado parece fusionarse.

La pedagogía está condicionada por la responsabilidad que se tiene ante el niño

Ya no está de moda hablar de pedagogía en términos de la autoridad que el adulto tiene con respecto al niño. La idea de autoridad se asocia fácilmente con la noción de autoritarismo, que en realidad podría definirse como la perversión de la autoridad. La autoridad pedagógica encuentra su origen y sus razones en el valor de la pedagogía. Define tanto la naturaleza de la carga o de la vocación del pedagogo como la de la relación pedagógica. Esto significa que, para el mundo exterior, el pedagogo (padre o profesor) puede actuar con, o en defensa de, el niño aludiendo a la responsabilidad moral que tiene de su bienestar y su desarrollo. Esta responsabilidad se puede traicionar o corromper con facilidad.

Cuando un bebé de ocho meses llora en lugar de irse a dormir, ¿qué se puede hacer? La prensa canadiense relató la historia de un pastor de Ontario que justificaba las moraduras en el cuerpo de su hijo de

ocho meses haciendo referencia a la Biblia. Alegaba que la Biblia «ordena dar palizas a los niños pequeños».[33] En un sermón titulado «Cómo educar a niños malcriados», el pastor justificaba ese castigo corporal por la Biblia. Las autoridades presentaron cargos porque las palizas al niño violaban el apartado 43 del código penal canadiense, que dice que un profesor o padre puede utilizar solamente la «fuerza razonable» a modo de corrección. El pastor y sus seguidores replicaban: «Es la Biblia lo que se está juzgando aquí». Argumentaban que el tema a debate es la libertad religiosa. En otras palabras, el pastor basaba su autoridad paterna no en su responsabilidad pedagógica con respecto a su hijo, sino en el derecho a la libertad religiosa. Pero la forma en que uno ejerce su responsabilidad pedagógica sólo puede justificarse en términos pedagógicos, no en una razón derivada de la religión, los negocios, la política o la ciencia.

A lo largo de la historia, y parece que no menos en los tiempos modernos, los niños han sido explotados, abandonados y se ha abusado de ellos. Los padres y otras personas a cargo del niño asumían con demasiada facilidad que tenían licencia para imponerle duras disciplinas para ejercer su deseo por encima de los deseos del niño, infringirle dolor y angustia mental y controlarle por medio del miedo y del castigo. Estos ejemplos terribles de abuso han llevado a algunos defensores del niño a reclamar su emancipación de todas las formas de influencia paterna. Algunos de estos defensores incluso afirman que toda influencia pedagógica es, en realidad, una forma disfrazada de dominación y control por parte del adulto. Por esta razón, dicen que deberíamos reconocer que los niños y los adultos son iguales; y que se deberían elaborar leyes y prácticas educativas para niños que se rigieran por las mismas leyes, principios y comportamientos que gobiernan la vida adulta. Sin embargo, los padres, los profesores y los niños no son iguales. De hecho, los niños son incluso más que los iguales de padres y demás educadores. Debido a su dependencia de la autoridad pedagógica, los niños, en cierto sentido, reclaman a los adultos que les sirvan. La autoridad pedagógica es en realidad una designación de servicio moral.

La noción de autoridad no es en sí misma una idea negativa. Sin embargo, la autoridad se puede confundir con facilidad con su abuso, el autoritarismo. Por su propia esencia, la autoridad remite a una cierta asimetría, irregularidad, diferencia, desigualdad, disimilitud en la relación entre dos o más personas. Tener autoridad es estar en una posición de influencia. Ésta es precisamente la relación entre un padre o un profesor y un niño o una persona joven. Pero el adulto sólo puede tener influencia pedagógica sobre el niño o el joven cuando la autoridad se basa, no en el poder, sino en el amor, el afecto y la autorización

33. *The Edmonton Journal,* 23 de octubre de 1987.

internalizada por parte del niño. La autoridad pedagógica es la responsabilidad que el niño concede al adulto, tanto en el sentido ontológico (desde el punto de vista del pedagogo) como en el sentido personal (desde el punto de vista del niño). El niño, por decirlo de alguna manera, autoriza al adulto directa o indirectamente a ser moralmente sensible a los valores que aseguran su bienestar y su desarrollo hacia la autorresponsabilidad madura.

Estas fórmulas no son meramente teóricas; son prácticas en tanto en cuanto el pedagogo y el niño están influidos y son guiados por las manifestaciones de la experiencia de la autoridad pedagógica. Por ejemplo, un adulto que ve a un niño necesitado, que observa una situación de abuso infantil, o que responde a los intereses y las preguntas del niño puede, en realidad, sentirse motivado a hacer algo, a ayudar o asistir al niño. En este sentido podemos decir que el adulto es inducido a actuar con un sentido de la responsabilidad que proviene de la experiencia de la autoridad. Y, entonces, ocurre una cosa interesante: el adulto, que es sensible a la vulnerabilidad o la necesidad del niño, experimenta una extraña sensación: la verdadera autoridad en este encuentro está en el niño y no en el adulto.

Podríamos decir que la presencia del niño se convierte para el adulto en la experiencia de enfrentarse con una exigencia de su receptividad pedagógica. Por tanto, la debilidad del niño se convierte en una curiosa fuerza sobre el adulto. Por consiguiente, en varios sentidos, la autoridad pedagógica la concede el niño, y se produce en un encuentro que el adulto experimenta a través de la responsabilidad que tiene ante el niño, concedida más concretamente por él, primero sobre la base de su confianza y afecto, y luego sobre la base de su entendimiento crítico. Esto significa que el adulto, que está investido con autoridad por la concesión del niño, debe ser la conciencia crítica del chico sobre sus necesidades y su concesión de la autoridad. En otras palabras, el adulto debe ser críticamente autorreflexivo por el interés del niño. Sólo gradualmente el joven, que está madurando, asumirá y practicará esta capacidad crítica.

LA NATURALEZA DE LA EXPERIENCIA PEDAGÓGICA

Para seguir explorando el significado de la pedagogía, tenemos que preguntarnos en qué consiste y cómo está estructurada. ¿De qué forma experimentamos la pedagogía en la vida cotidiana? En su forma más elemental, podemos distinguir entre las situaciones pedagógicas, las relaciones pedagógicas y las acciones pedagógicas. Las situaciones pedagógicas son aquellas circunstancias o condiciones que constituyen el lugar de las acciones pedagógicas y que hacen que sean posibles las experiencias pedagógicas entre los adultos y los niños. Las situaciones

pedagógicas, a su vez, están constituidas por las relaciones pedagógicas afectivas especiales entre los adultos y los niños, a las que tanto el adulto como el niño aportan los requisitos necesarios. Las acciones pedagógicas son las experiencias entre los pedagogos y los niños, en las que ambos, los adultos y los niños, están activa e intencionadamente involucrados y a través de las cuales fluye una influencia especial del adulto hacia el niño.

La situación pedagógica

La educación y la enseñanza suponen experiencias humanas que son siempre específicas para cada situación. Pero no todas las situaciones en las que, como adultos, nos encontramos con niños constituyen una situación pedagógica. Por ejemplo, un propietario de un bar de comida rápida donde suelen ir los jóvenes puede estar menos interesado en ellos que en los beneficios que le reportan sus compras. Por el contrario, un profesor que ve a los jóvenes siempre en las cercanías de este tipo de bar, atiborrándose de patatas fritas y bebidas gaseosas, puede estar menos contento de esta situación. Esta circunstancia puede inducir al profesor a dar una clase sobre salud y nutrición. En otras palabras, un profesor querrá hacer algo con este tipo de situación y convertirla en una situación pedagógica por medio de la cual los niños reflexionen sobre su estilo de vida y sus hábitos alimenticios.

La noción de la «situación pedagógica» es una categoría esencial en la pedagogía. ¿Qué queremos decir con «situación»? Siempre nos encontramos en alguna situación. En general, la «situación» se puede definir como «la totalidad de detalles con respecto a los que uno debe actuar».[34] Cuando preguntamos por la «situación» de una persona nos podemos referir a la posición, a la condición o a las circunstancias de la persona. Pero la «situación» es algo más que un descriptor o dato objetivo sobre el entorno de una persona. En la vida cotidiana utilizamos la expresión: «Tienes que entender la situación». Y con esta expresión no sólo queremos decir que se deben tener en cuenta todos los hechos y factores que tienen que ver con la posición de alguien, significa especialmente que uno debe ser capaz de entender la situación desde el punto de vista existencial de esa persona.[35]

Por lo tanto, con respecto a un niño o a un grupo de niños, debemos ser capaces de analizar, entender e interpretar la situación del ni-

34. Langeveld (1965), pág. 144. Véase también Max van Manen (1979), «The Utrecht School: a phenomenological experiment in educational theorizing», *Interchange: The Journal of Educational Policy Studies,* Toronto, vol. 10, n" 1.

35. Véase H. W. F. Steílwag (1970), *«Situatie» en «realitie»,* Groningen, Wolters-Noordhoff.

ño. En segundo lugar, como educadores, se espera que actuemos con respecto a la situación del niño en términos de nuestra propia relación con él. Por tanto, la situación pedagógica es una situación para el educador (padre o profesor), porque es el educador quien debe actuar de forma pedagógica y educativa. Por supuesto, existe una diferencia importante entre comprender la situación y ser capaz de actuar sobre ella. Algunos adultos pueden mostrar una gran comprensión respecto a la vida de los niños pero ser incapaces de actuar de forma pedagógica sobre la base de su entendimiento. Además, la forma en que el adulto ve o experimenta una situación puede no ser la misma en que la ve o la experimenta el niño.

Para ser más preciso: ¿qué es una situación pedagógica?, ¿en qué aspectos se diferencia de los demás tipos de situaciones sociales en que la gente se encuentra? Gran parte de la educación en casa y en la escuela tiene lugar sin que sea conscientemente planificada o deliberada. Sencillamente es ley de vida que, para hacerse personas responsables de sí mismas, los niños tengan que vivir al lado de personas más experimentadas y más maduras que ellos. El crecimiento personal natural ocurre dentro de la esfera familiar, de la interacción social del juego, los deportes, las tareas diarias, etcétera. Las situaciones de maduración son aquellas en que los niños se benefician, de alguna forma, de las circunstancias existentes. Pero, a la vez, hay y siempre ha habido formas de actuación pedagógica (de educación paterna y enseñanza) que están estructuradas a propósito y están orientadas más reflexivamente hacia ciertas normas, reglas e ideales. Por tanto, la situación pedagógica la crea el propósito del educador, mediante la forma en que el educador está ligado al niño, según el modo en que el educador «pertenece al» niño.

La relación pedagógica

Una segunda manera de abordar la cuestión de la estructura de la experiencia pedagógica es centrarse en la especial relación que existe entre el adulto y el niño en una situación pedagógica determinada. En las situaciones pedagógicas, el adulto y el niño están en el mismo lugar, pero no sólo eso, sino que más bien están juntos de una manera especial. Están juntos en una unidad interactiva que constituye una relación, una relación pedagógica.

La escuela, la clase, la casa, la familia, son los lugares o las circunstancias donde se sostienen, normalmente, las relaciones pedagógicas. Y las personas que establecen una relación pedagógica son los profesores y los estudiantes, o el padre y el niño. Pero también es verdad que algunas veces los profesores y los padres no se adaptan a los requisitos de la relación pedagógica: «¿Puedo salir a jugar con mi ami-

go?». «Claro, pero no os paséis el rato entrando y saliendo. Y, por favor, no traigas a tus amigos aquí. Acabo de limpiar», «¿Puedo salir a jugar con mi amigo?», «Claro, pero primero acaba tus deberes». Estas dos situaciones son muy típicas. El primer padre no quiere a su hijo menos que el padre del segundo ejemplo. Sin embargo, su relación es diferente. En el primer caso, la prioridad es el suelo limpio. De alguna forma, el padre está diciendo: el suelo limpio es más importante para mí que tú y tus amigos. En el segundo caso la prioridad es un cierto valor: se le recuerda al niño que hay algunas tareas en la vida que hay que cumplir antes de poder ir a jugar. Si el niño es receptivo a la llamada del padre, entonces la relación pedagógica funciona.

La relación pedagógica se puede describir mejor como una relación entre padre e hijo, o entre educador profesional y alumno, que está impregnada de ciertas cualidades. Para la persona joven, la relación pedagógica con el educador es más que un medio hacia un fin (ser educado o madurar); la relación es una experiencia de vida que tiene importancia en sí y por sí misma. Nuestra relación con nuestra madre, nuestro padre, con un profesor o con cualquier otra persona en cuya presencia experimentamos un crecimiento de verdad y un desarrollo personal, es posiblemente más profunda y más trascendente que la experiencia de la amistad o del amor romántico. Podemos sentirnos en deuda para el resto de nuestras vidas con un padre o con un profesor, aunque lo que hayamos aprendido de esta persona pueda haber perdido toda relevancia. En parte, esto puede deberse al hecho de que lo que «recibimos» de una gran profesor no es tanto un conocimiento particular o una serie de habilidades sino la forma en que esta materia está representada por la figura de este profesor, por su entusiasmo, autodisciplina, dedicación, poder personal, compromiso, etcétera.

En la relación pedagógica, en la experiencia de ser padre, madre o profesor, una parte de nuestra vida encuentra su realización. El educador alemán Nohl dijo que la relación pedagógica no es simplemente un medio hacia un fin, sino que encuentra su significado en su propia existencia; es una pasión con sus propios dolores y placeres.[36] De forma parecida, para el niño, la relación pedagógica es una parte de la vida misma, y no simplemente un medio para madurar. Si fuera sólo por eso, la relación pedagógica no duraría demasiado tiempo. Dicho de otra forma, el respeto, el amor y el afecto entre adulto y el niño encuentran su significado en el propio disfrute y satisfacción compartidos en el presente, y no en los beneficios futuros.

Los padres saben intuitivamente lo crucial que es para la evolución y el aprendizaje del niño la relación pedagógica que existe entre su hijo y el profesor. Con frecuencia a los padres les preocupa que al profe-

36. H. Nohl (1970), *Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie,* Francfort del Meno. Schulte-Bulmke, pág. 132.

sor fes guste su hijo y que al niño le guste el profesor. Pero la relación pedagógica no es simplemente una relación de afecto o de amistad. A los niños puede gustarles el profesor («Es divertido y siempre gasta bromas»), pero no respetarle de forma que conduzca a una influencia pedagógica («Me gustaba la profesora pero en realidad no aprendí mucho con ella»). Lo mismo ocurre con la relación entre los padres y los hijos. Un padre repasa su vida y se da cuenta de que lamenta que, aunque mantuvo bien a la familia, en realidad no vivió una relación paternal con su hijo y su hija. Tal vez estaba demasiado ocupado con su carrera profesional. Quizás se acercaba a sus hijos con el mismo distanciamiento que su propio padre mantenía con él. Tal vez, simplemente, nunca sintió una verdadera relación paternal con sus hijos. Ahora son mayores y en algunos aspectos es demasiado tarde para emprender las relaciones personales que un padre puede tener con sus hijos.

La relación pedagógica es siempre (en cierto sentido ambiguamente) una doble relación de intenciones. Siento cariño por este niño, por quien es y por lo que puede llegar a ser. Si la relación no se caracteriza por esta doble dirección, no es una relación pedagógica. Una madre ha volcado toda su vida en la carrera musical de su hija. La chica tiene sólo nueve años, pero su futuro ya está determinado. No será otra cosa sino concertista de piano, si la madre puede evitarlo. La madre ha buscado los mejores profesores y el mejor instrumento y no dejará pasar ninguna oportunidad de que su hija participe en los concursos locales. La madre controla que la niña practique tres horas al día y que reciba clases extra para desarrollar su habilidad musical. Por lo que respecta a la madre, la hija ya está actuando en los escenarios. Está tan preocupada con lo que ocurrirá que sólo puede ver ese posible futuro de la niña, y es incapaz de ver la vida presente y las necesidades de su hija. En otras palabras, las verdaderas experiencias de la infancia de la niña se sacrifican por la imagen que tiene el adulto de su futuro. Este tipo de escenas es bastante frecuente. Algunos niños son capaces de adaptarse a las presiones paternas y al final cumplen los sueños de su padres. Otros, no son capaces de cumplir esas expectativas y pueden generar odio hacia la actividad y hacia el padre.

Por supuesto, algunas veces los propios niños pueden desarrollar una afición por un instrumento musical, un deporte, una forma de danza o cualquier otra actividad que les coloca en el sendero de una posible carrera profesional. Se obsesionan con su afición y pasan todo su tiempo libre dedicados a esta finalidad. En este caso, puede que el padre nutra el talento, pero mantenga el control de las cosas.

Existe también otra posibilidad. El padre necesita tanto la dependencia del niño que no quiere dejarlo ir, y hace todo lo posible para hacer que continúe siendo niño, pequeño y dependiente. Éste es el caso en que se niega al niño la oportunidad de crecer, de adquirir nuevas ex-

periencias, de asumir una responsabilidad de sí mismo, y de arriesgarse.

La relación pedagógica es una relación intencional entre un adulto y un niño, en la que la dedicación y los propósitos del adulto son la vida adulta y madura del niño. Es una relación orientada hacia el desarrollo personal del niño. Esto significa que el pedagogo tiene que ser capaz de considerar la situación actual y las experiencias del niño y valorarlas por lo que son; y el pedagogo tiene que ser capaz de prever el momento en que el niño puede participar en la cultura con una mayor responsabilidad.

Una forma prerreflexiva o primitiva de la relación pedagógica se encuentra en varias de las relaciones de la vida cotidiana: en la conversación, al ayudar a otra persona, en cada acontecimiento en que se ejerce una cierta influencia sobre el desarrollo formativo de una persona con respecto a otra. La relación pedagógica se diferencia de estas relaciones formativas cotidianas en que el pedagogo moviliza de forma reflexiva su deseo consciente y su voluntad de dar forma y dirección a esa influencia. Pero la relación pedagógica sólo existe cuando estas intenciones encuentran una receptividad por parte del joven o del niño.

En la antigua literatura alemana y holandesa sobre pedagogía, la relación pedagógica se describía como una relación personal intensa entre un adulto y un niño.[37] Podemos confirmar esta calidad de la relación en la intimidad de la relación padre-hijo, en que el amor y el cariño del padre se encuentra con el sentimiento de confianza y necesidad de cercanía, de seguridad, de dirección del niño y su deseo simultáneo de independencia y responsabilidad. Sin embargo, esta relación personal e íntima es mucho menos fácil de conseguir para los profesores, especialmente los profesores de enseñanza secundaria que suelen tratar con una media de ciento cincuenta alumnos al día. En otras palabras, las restricciones de la organización institucional de la escuela, como el lugar formal para educar a los jóvenes, obligan a que la relación pedagógica entre el padre y el niño sea diferente en varios aspectos de la relación entre los jóvenes y el educador profesional aunque éste mantenga una relación *in loco parentis.* Por supuesto, hay quienes argumentan que, «siendo realistas», los educadores profesionales tienen sólo una obligación, sencillamente la de «instruir» a los alumnos que se les ha asignado en la materia en la que son expertos. Sin embargo, se trata de un punto de vista simplista inaceptable respecto a la responsabilidad educativa y a lo que significa educar a los jóvenes.

Debemos preguntarnos, entonces, ¿qué relación pedagógica se puede establecer entre un profesor y los estudiantes a su cargo? En primer lugar, tenemos que recalcar que la relación del profesor con los alumnos se diferencia de la relación padre-hijo en el aspecto fundamental

37. Véase Nohl (1970).

de que siempre es una relación tripolar: es una relación entre profesor y alumno en que ambos están orientados hacia una cierta asignatura (matemáticas, lengua o ciencias, por ejemplo) y hacia el mundo con que se relaciona esta asignatura. La relación padre-hijo suele ser más bipolar: esencialmente una relación persona a persona. Pero, naturalmente, los padres también están enseñando a su hijo a vivir en este mundo. Otra diferencia evidente entre la relación pedagógica de los profesores y los padres es que la relación profesor-alumno es temporal (aun cuando un niño pueda recordar a un profesor excepcional durante toda la vida), mientras que la relación entre padre e hijo dura toda la vida.

Así pues, la relación pedagógica entre el profesor y los estudiantes difiere de otras posibles relaciones que un adulto pueda tener con un niño, como la amistad, el comercio, etcétera. Un pedagogo, como profesor, no hablaría de sus alumnos como de «mis amigos» o «mis clientes» (aunque el lenguaje del comercio curiosamente ha invadido el discurso de la teoría educativa). La relación pedagógica del profesor es una relación *in loco parentis.* El profesor trata de orientar a sus alumnos hacia las materias que proporcionan al aprendizaje escolar su importancia pedagógica. A su vez, los estudiantes tienen que aceptar la carga del pedagogo como «profesor»; si no fuera así, el proceso de aprendizaje perdería su razón de ser. También hay que tener en cuenta que la relación pedagógica entre el profesor y el alumno no puede ser obligada o coercitiva. Un profesor no puede forzar a un alumno a aceptarle como profesor; en última instancia, ese reconocimiento debe ser ganado o concedido por el alumno.

En segundo lugar, la relación pedagógica entre el profesor y los alumnos tiene que ser una relación bidireccional. El profesor pretende que los alumnos aprendan y crezcan con respeto a lo que enseña. A su vez, los alumnos tienen que tener un deseo, una disposición y una preparación para aprender. Sin esa «disposición para aprender» no se aprenderá nada trascendente. Naturalmente, en cierta medida, el profesor puede motivar el interés de un niño o un joven hacia ciertas materias. Pero tenemos que considerar que la «disposición para aprender» es una cuestión compleja que supone algo más que la madurez cognitiva o la disposición motivada.[38]

En tercer lugar, la relación pedagógica entre el profesor y los estudiantes tiene una cualidad personal. El profesor no sólo pasa un *corpus* de conocimiento a los alumnos, sino que también personifica lo que enseña. En cierto sentido, el profesor es lo que enseña. El profesor de matemáticas no es sólo alguien que por casualidad enseña matemáticas. Un profesor de matemáticas de verdad es una persona que

38. Véase, por ejemplo, W. H. O. Schmidt (1973), *Child development: The human, cultural, and educational context,* Nueva York, Harper& Row, págs. 23-26.

personifica las matemáticas, que las vive, que en un sentido profundo se identifica con la materia. De igual manera, los estudiantes no almacenan simplemente el conocimiento que aprenden; cada estudiante aprende siempre de una forma particular y personal. Cada niño le da una forma personal a su interpretación y a la forma en que llega a entender las cosas. Cada niño internaliza los valores, realiza las habilidades, forma hábitos y practica la reflexión crítica en formas significantes, únicas y personales. Puede que el profesor esté impartiendo clases en un grupo de treinta y cinco alumnos; pero siempre es importante recordar que cualquier aprendizaje es siempre un proceso totalmente individual. Para los profesores es un gran reto mediatizar la materia que imparten de forma personal e implicarse personalmente con los alumnos. Esto no significa que el profesor tenga que mantener necesariamente relaciones uno-a-uno con cada alumno (en la enseñanza secundaria esto sería especialmente imposible), sino que quiere decir que el profesor está allí de forma personal para ellos.

La acción pedagógica

Las nociones de situación pedagógica, relación pedagógica y acción pedagógica están interrelacionadas. Una situación pedagógica y una relación pedagógica cobran vida mediante la acción pedagógica. Ya nos hemos referido con anterioridad a los momentos pedagógicos, momentos en que el adulto hace algo correcto en una situación y en una relación pedagógica. Por una parte, sólo si actuamos de determinada manera con los jóvenes crearemos situaciones y estableceremos relaciones pedagógicas con ellos. Por otra, las situaciones y las relaciones entre los adultos y los niños tienen que poseer una calidad pedagógica activa para que el comportamiento del adulto sea significativo desde el punto de vista pedagógico.

La acción pedagógica puede ser bastante sutil; puede incluso consistir en contenerse, en no actuar aparentemente. Pero si el niño no experimenta las acciones y las intenciones del adulto como afectivas en un sentido pedagógico, entonces el adulto evidentemente no tiene una relación pedagógica con este niño. Por ejemplo, un padre que es acusado de abusar o abandonar a su hijo puede alegar que él ama profundamente a sus hijos, pero si sus hijos no sienten ese amor, si, por el contrario, se sienten realmente rechazados, abandonados o que se está abusando de ellos, entonces la alegación del padre no tiene importancia pedagógica. Es esencial, en pedagogía, preguntarse siempre cómo experimenta la situación el niño.

Pero no basta con entender cómo son las cosas desde su punto de vista para conseguir una acción pedagógica. Por ejemplo, hay muchos niños que aman a sus padres aunque éstos abusen de ellos. Y son va-

rías las formas de abuso que los niños sufren por parte de los adultos. Es importante aclarar en qué consiste el abuso de los niños porque en realidad se trata de la negación de la acción pedagógica. Existe, primero, el abuso físico, que puede ir desde la paliza ocasional al síndrome del niño maltratado. El abuso físico significa que el adulto pellizca, abofetea, sacude, golpea, muerde, pega, tira, patea, azota, quema o asfixia al niño. Todos los abusos físicos de los niños resultan para mucha gente profundamente repulsivos y degradantes, aunque algunos padres y profesores mantienen que la zurra ocasional es «sana» y «buena» para desarrollar la disciplina de un niño, especialmente cuando otros métodos no surten ningún efecto (por ejemplo, la obediencia, la conformidad, etcétera). El abuso físico suele ser visible en cicatrices, moratones, huesos rotos, quemaduras, daños cerebrales, etcétera.

En segundo término, existe el abuso mental o psicológico, que consiste en reñir, insultar, condenar, encontrar fallos, amenazar, asustar, oprimir, confinar o encerrar a los niños. El abuso psicológico puede consistir en ridiculizar a un niño delante de sus compañeros de clase, denigrar constantemente sus logros, confinar al niño excesivamente en su habitación, dejar al niño solo en una casa oscura mientras el padre se marcha, cargar al hijo con demasiadas exigencias, etcétera. El abuso mental es menos fácil de reconocer, aunque se reconoce en niños que son muy miedosos, que tienen ansiedades, que son agresivos, retraídos, nerviosos, crueles, maliciosos, malintencionados, brutales o insensibles a los demás.

Finalmente, existe el abuso pasivo por abandono, al no proporcionar a los niños el amor que necesitan, la atención, el cariño y la comida adecuada, el refugio y la ropa. El abuso pasivo consiste también aislar, excluir o ignorar a los niños de los que uno es responsable, por ejemplo: no estar nunca disponible para el niño, mostrarse totalmente indiferente a lo que hace, oye o ve, dejar que los niños merodeen por las calles a altas horas de la noche, o permitir que se involucren en actividades peligrosas. Los niños que sufren abusos pasivos puede que nunca aprendan a darse cuenta de su potencial y que no aprovechen las posibilidades que les ofrezca la vida. Los niños abandonados se convierten más fácilmente en víctimas de las contingencias de la vida: pueden verse empujados a relaciones explotadoras de dependencia emocional como resultado de la necesidad del amor y el afecto que nunca experimentaron en su infancia.

En cierta forma, resulta más fácil mostrar lo que no es la acción pedagógica que establecer lo que es. El abuso infantil físico, psicológico y pasivo es lo completamente opuesto a la acción pedagógica y no tenemos que preocuparnos ahora de examinar las circunstancias atenuantes que pueden originar estos abusos trágicos e incomprensibles. Algunas veces puede ser que, debido a las historias familiares, a las circunstancias económicas o por motivos de salud mental, algunos pa-

dres y profesores no sean capaces de tratar a los niños de una manera pedagógica; sólo en el mejor de los casos, se defienden. El término *defenderse,* por supuesto, a veces se refiere al manejo de las vicisitudes diarias de la vida cotidiana, pero eso no es suficiente si no podemos o no intentamos actuar como profesores o padres de verdad, como una influencia positiva sobre nuestros niños.

La acción pedagógica mediatiza la influencia del mundo. Casi todas las cosas en la vida dejan su marca en el carácter de un niño: su casa, la calle, la lengua y las costumbres del mundo del niño, su música, la tecnología, la televisión y la radio; casi todas las cosas que ocurren durante las horas en que el niño está despierto, e incluso lo que ocurre en sus sueños, pueden tener consecuencias. Vivir es siempre vivir bajo la influencia del mundo. El mundo influye en el niño así como lo hacen los que son responsables pedagógicos del niño. En el centro de todas estas influencias están el padre y el profesor. Pero el padre y el profesor no son como las demás influencias porque ellos están orientados al niño de una manera especial. Existe una inclinación única, una intensidad, una cualidad personal, una consistencia respecto a la orientación pedagógica que hace que el padre o el profesor sea más influyente que todo el conjunto de influencias que inciden en el niño desde una perspectiva más amplia.

En realidad, el pedagogo evita influir directamente sobre el niño para que aprenda o haga algo, porque esto niega al niño la posibilidad del control de sí mismo. Alguien que dice: «¡Me hizo hacer esto!», ha rehusado a responsabilizarse de sus acciones. Por el contrario, la pedagogía es el arte de mediatizar con tacto las posibles influencias del mundo de manera que el niño se vea constantemente animado a asumir una mayor responsabilidad de su aprendizaje y desarrollo personal. Enseñar es influir la influencia. El profesor utiliza la influencia del mundo de forma pedagógica, como un recurso para influir en el niño con tacto.

Sin embargo, al final, el padre o el profesor es una figura solitaria. Él o ella se puede sentir impotente en la protección del niño de las influencias negativas. Por supuesto, el poder del educador es limitado. Incluso en las mejores circunstancias uno no puede estar seguro de que los niños llegarán a las interpretaciones deseables o a las actitudes positivas sobre algún aspecto del mundo mediatizado por las asignaturas de la escuela, ya sean las matemáticas, la literatura, las ciencias sociales, el arte, la educación para la salud o las habilidades personales. Pero este reconocimiento de la influencia limitada y la importancia que uno tiene en la duración y el crecimiento personal de un niño también sugiere la necesidad de confiar en la capacidad del niño de construirse su propia vida.

Finalmente, hay que preguntarse: ¿es posible actuar siempre y de manera consistente, es decir, de forma pedagógica con los niños?, ¿no

»deberíamos darnos cuenta de que como profesores y como padres cometemos errores y fallos en nuestro trato con los niños y los jóvenes? De hecho, no podemos evitar cometer errores con los niños a los que enseñamos. A veces pensamos que hemos hecho lo que es mejor, pero luego descubrimos que lo hemos juzgado mal, que nos hemos quedado cortos, o que hemos actuado ignorando algunas cosas. Otras veces, sencillamente, tenemos días malos y no podemos evitar equivocarnos o fallar en nuestra responsabilidad pedagógica. El término *error* originalmente significa equivocarse, interpretar mal.[39] Es evidente que educar niños es una tarea en la que la posibilidad de malinterpretar o equivocarse está siempre presente. *Fallar* también puede significar quedarse corto, perder el poder, no comparecer o echar en falta.[40] ¿Qué siente el profesor en las ocasiones en que se queda corto o pierde el poder que hace que la enseñanza y la influencia pedagógica sean efectivas?

Si enseñar fuera meramente una empresa técnica, entonces los buenos profesores apenas cometerían errores porque la enseñanza (como la fontanería) consistiría en aplicar un conocimiento técnico y unas destrezas que se podrían confiar a un experto. ¿Qué tiene de bueno un fontanero que no para de cometer errores, conecta mal las tuberías y ocasiona goteos e inundaciones? Pero la esencia del educador no se basa en la pericia técnica sino en un complejo de cualidades pedagógicas como las que se han sugerido en la introducción de este libro.

Resulta fácil ver cómo cualquier día nos podemos quedar cortos con respecto a los requisitos de la pedagogía: nadie es perfecto. A veces nos sentimos perezosos, de mal humor, pesimistas o apesadumbrados; nos resulta difícil tener paciencia, ser compasivos o tolerantes; puede que tengamos un mal momento y simplemente estamos pasando el día tratando de disimular que estamos luchando contra una depresión más importante. Algunas veces, la acción pedagógica, de hecho, puede consistir en «actuar» como una forma de mantener las apariencias a pesar de las frustraciones que nos acosan. La cuestión es que nuestros esfuerzos y deseos de hacerlo lo mejor que podamos (sabiendo que no es siempre lo bastante bueno) estén animados todavía por el propósito y por el sentido de la responsabilidad pedagógicos. Por ejemplo: puede que esté enfadado con mi hijo o me sienta decepcionado por su comportamiento, pero eso no afecta fundamentalmente a mi profundo sentido de la responsabilidad para con él.

Darnos cuenta de que es imposible actuar siempre correctamente como pedagogos es una liberación. Dar clases impecables, ser sabio y justo, explicar conceptos difíciles con facilidad, mantener al niño totalmente atento, motivar a los alumnos, entender perfectamente las necesidades del niño, ayudar a los alumnos en sus dificultades de

39. *The Oxford Dictionary of English Etymology* (1979), voz «mistake».
40. *The Oxford Dictionary of English Etymology* (1979), voz «failing».

aprendizaje. Debemos aceptar nuestras limitaciones personales, así como las limitaciones inherentes a las realidades cotidianas con los niños. ¿Cómo podríamos continuar enseñando y educando sin que nos devorara la culpabilidad, el arrepentimiento y el remordimiento de nuestros errores y fallos? Más que en otras profesiones, la tarea de educar jóvenes es, para el estado emocional de la persona, particularmente exigente y agotadora.

Además, la estructura de la sociedad moderna, las presiones de los lugares de trabajo institucionales y las condiciones de la vida profesional de la enseñanza (y de la vida de la educación paterna) son tales que los sentimientos de frustración y fracaso son una preocupación constante. Lo que los profesores (y los padres) tienen que hacer es crear comunidades de diálogo con otros (con otros adultos, pero posiblemente también con niños) para poder discutir y tratar sus experiencias. Algunas de estas comunidades surgen de manera natural en las salas de profesores de las escuelas o incluso en los pasillos (al abrir las puertas o detrás de las puertas cerradas de las aulas). Puede que sea necesario crear más comunidades de diálogo en momentos y espacios especialmente designados para ello.

Capítulo 5

LA PRÁCTICA DE LA PEDAGOGÍA

LA COMPRENSIÓN PEDAGÓGICA ES SENSIBLE A LA ESCUCHA Y A LA OBSERVACIÓN

«¡Mis padres no me entienden!» «¡Mi profesora no se preocupa realmente por mí!» «¿Por qué nadie entiende cómo me siento?» «¿Por qué mi profesora no entiende las dificultades que tengo con esto?» «¡A los profesores sólo les preocupa enseñarnos en lugar de tratar de descubrir lo que pensamos!» «¿Por qué los profesores no nos preparan mejor para el trabajo?» «¿Por qué todos los profesores parece que se pongan de acuerdo para mandar tanto trabajo para el mismo día?»

¿Qué padre, qué profesor no ha oído quejas como éstas de los niños? Son quejas que nos hacen plantearnos la cuestión del significado y la importancia de la comprensión pedagógica.[41] Los niños y, en especial, los adolescentes, a menudo creen que los adultos no les entendemos, o lo que es peor, que no intentamos comprenderles en absoluto. Desde el punto de vista de los adultos estos sentimientos en realidad no son sorprendentes porque, a menudo, el comportamiento de los niños y de los jóvenes nos desconcierta de verdad.

Cuanto más seguros están los padres o los profesores de que realmente conocen a los niños, mayor es el golpe cuando, de repente, esta seguridad resulta totalmente infundada. Cuando, por ejemplo, el niño, inesperadamente, hace algo que parece completamente ajeno a su temperamento o cuando falla en algo que parecía totalmente de su competencia, entonces nuestra comprensión pedagógica se puede poner en cuestión.

Por lo tanto, ¿qué puede ser más importante, más esencial en la tarea de educar y de enseñar que ejercer la comprensión pedagógica?

41. Un artículo de Horst Scarbath sugería una serie de distinciones en este tema; sin embargo, Scarbath sencillamente equipara la comprensión disciplinada (como, por ejemplo, la «comprensión empática» en el sentido que establece Cari Rogers) con la comprensión pedagógica. Véase H. Scarbath (1985), «What is pedagogic understanding. Understanding as an element of competence for pedagogic action», *Education,* vol. 31, págs. 92-128.

¿Qué puede ser más importante que saber cómo ve las cosas el niño en particular y qué se necesita para ayudar a los jóvenes a valerse por sí mismos completamente y con decisión en un sentido moral, estético, social y vocacional? Así es que tenemos que preguntarnos: ¿cuál es la naturaleza de la comprensión y de la percepción pedagógica, y en qué aspectos difieren de las psicológicas, sociológicas y otras formas de comprensión? Para averiguarlo debemos tomar como punto de partida la petición del niño de que, por encima de todo, le comprendamos desde la subjetividad de su experiencia. Quede claro inmediatamente que la comprensión pedagógica nos es una simple habilidad, ya que la estructura de la comprensión pedagógica es compleja, y contiene elementos reflexivos e interactivos. En otras palabras, requiere del adulto tanto el saber mantenerse al margen como saber cuándo y cómo comprometer activamente al niño.

La compresión pedagógica, ¿se aprende? Es probable que cualquier padre o profesor pueda añadir nuevos recursos de comprensión pedagógica a los que ya domina. Depende de su disposición a escuchar de verdad y al tipo de reflexión de que sea capaz. A los niños les puede parecer a menudo que, aunque los adultos les pregunten sobre su experiencia, en realidad no tienen interés en escucharles. Por ejemplo, el adulto pregunta: «¿Por qué has hecho eso?» o «¿Para qué lo has hecho?», pero esta pregunta rara vez significa una oportunidad para que el niño se exprese. Lo normal es que el adulto ya se haya hecho su idea y juzgado al niño. Con frecuencia el «por qué» significa recriminar al niño, con independencia de su respuesta. Si realmente escuchara, el adulto podría ser más solícito y comprensivo respecto al mundo del niño.

La solicitud y la comprensión pedagógica están completamente relacionadas entre sí. Alguien que sea generalmente solícito es más probable que demuestre una verdadera comprensión respecto a otra persona, en una situación determinada, que una persona que no lo suele ser. La solicitud pedagógica parece ser una capacidad reflexiva. En la comprensión pedagógica, sin embargo, es fundamental evaluar lo significativo de la situación concreta. Una característica de la comprensión pedagógica es la capacidad de apreciar y escuchar a los niños; y existen diferentes formas de apreciarlos y escucharlos, según las circunstancias.

La comprensión pedagógica es siempre una especie de comprensión aplicada. Más adelante sugeriré que la comprensión pedagógica se lleva a la práctica mediante lo que podemos llamar «tacto pedagógico». El *tacto* describe lo que uno en realidad hace en la compresión pedagógica. Algunas veces esta comprensión pedagógica debe ser instantánea —una especie de conocimiento integrado—, aunque otras veces hay tiempo y espacio para reflexionar, para llegar a la comprensión pedagógica. No obstante, no existen reglas para dirigir una especie de traducción auto-

mática de la comprensión a la acción con tacto. La traducción la consigue el propio tacto. En última instancia, la comprensión pedagógica y el tacto pedagógico son aspectos del mismo proceso.

La comprensión pedagógica siempre se interesa por las circunstancias únicas y particulares. La comprensión pedagógica es interactiva. No es una forma de comprensión abstracta y separada que deba traducirse a la acción práctica. La comprensión pedagógica es en sí misma comprensión práctica: una hermenéutica práctica del ser y del llegar a ser de un niño en una situación determinada. A la comprensión pedagógica le interesa lo que es mejor para el niño; o, dicho de otra forma, es normativa, orientada a la idea del bien —del bien del niño.

Por consiguiente, sería imposible definir una serie de reglas o habilidades para la comprensión pedagógica. Los requisitos de cada situación son diferentes. La contingencia situacional surge de la increíble riqueza de elementos significativos que caracterizan cualquier situación: nos interesa un niño o un grupo de niños en particular, con una historia personal única, con una preocupación particular o un problema sistemático, en una situación específica, con una serie de relaciones gobernadas por un clima emocional concreto. Y cada oportunidad para la comprensión pedagógica es única. A pesar de todo, podemos identificar algunos aspectos de la *praxis* que, de una forma u otra, definen la naturaleza de la comprensión pedagógica.

Para examinar la estructura de la comprensión pedagógica conviene ir desgranando algunos de sus aspectos. Esos aspectos suponen un tipo de comprensión que sea: a) no sentenciosa, b) del desarrollo, c) analítica, d) educativa y g) formativa. Cada una de ellas está en juego en una preocupación consciente por el crecimiento personal del niño.

Sin embargo, es importante darse cuenta de que estas formas de comprensión no se suman a la comprensión pedagógica. Su significado deriva de los diferentes dominios de la vida. Cada una de ellas se asocia a una disciplina práctica diferente. El intento de comprender a otra persona se vuelve pedagógico por naturaleza cuando deriva de la orientación pedagógica. La comprensión no sentenciosa supone saber escuchar abiertamente, una situación que se suele dar entre amigos o en ciertas situaciones terapéuticas. A un escritor profesional también puede interesarle comprender a otras personas para poder desarrollar los personajes de una novela. La comprensión del desarrollo se suele asociar a la práctica del consejero o del psicólogo. El psicólogo de una empresa puede utilizar su pericia en comprensión experimental para ver que determinado individuo servirá mejor a la empresa si adquiere una preparación especial o si se le permite una experiencia de responsabilidad en diferentes tipos de trabajo. La comprensión analítica se utiliza ante una conciencia problemática o en problemas profundos de adaptación. Por ejemplo, un sacerdote o pastor necesita una especial

habilidad para escuchar de forma analítica y detectar los problemas de las personas. La comprensión educativa se puede ejemplificar con la agudeza educativa del profesor. El profesor es capaz de escuchar y percibir el estado del desarrollo intelectual, emocional y moral de una persona joven. Pero el entrenador de atletas puede utilizar su habilidad para comprender el potencial educativo de una persona joven para reunir un equipo ganador, y no necesariamente por el bien del joven atleta. La comprensión formativa es probablemente la que está más cerca de la noción de comprensión pedagógica. El padre suele tender a mantener una perspectiva del niño en su totalidad y de su desarrollo integral.

La comprensión no sentenciosa

El ejemplo más representativo de la comprensión no sentenciosa es la amistad. La comprensión no sentenciosa implica una forma de escuchar que es receptiva, abierta, compasiva, auténtica y facilitadora. Un buen amigo es una persona de la que a veces necesitamos que escuche nuestras historias, nuestras confusiones, nuestras perplejidades, nuestras conmociones, nuestros lamentos y nuestras frustraciones. Confiarnos a un amigo nos ayuda a sacudirnos los sentimientos embotados, las emociones tensas y los sentimientos de culpabilidad no resueltos. Un amigo sólo nos escuchará, sin ponernos peor las cosas tratando de juzgarnos.

Los niños también necesitan que se les escuche, sin juicios críticos o negativos. Confiarse a otra persona a quien el niño le tiene confianza le ayuda a clarificar las cosas. Sin embargo, el escuchar de forma pasiva no lo es todo; no es suficiente con estar simplemente abierto y receptivo. La comprensión no sentenciosa se convierte en comprensión pedagógica sólo cuando pretende favorecer la conciencia responsable de uno mismo, la propia comprensión, un sentido personal de la dirección y cómo debería uno enfrentarse a la vida. La comprensión pedagógica no sentenciosa también se caracteriza por una cierta intencionalidad. Este saber escuchar/comprender, sabe cuándo quedarse en silencio, cuándo solidarizarse y cómo plantear una pregunta que ayude a clarificar la importancia de los pensamientos y los sentimientos compartidos.

El profesor se ha dado cuenta de que Sven no se está comportando como suele hacerlo. Cuando sale del aula al final del día se retrasa, parece ausente y está anormalmente tranquilo. El profesor ha tratado de animarle con la mirada, pero Sven ha desviado la mirada como si estuviera demasiado avergonzado para poder reconocer el gesto amistoso del profesor. Así que, cuando los niños salen de la clase mientras que Sven parece perder el tiempo, el profesor le llama. Se quedan so-

los en la clase y le dice: «No quiero fisgar, Sven, pero pareces preocupado por algo; me entristece verte así. ¿Hay algo de lo que te gustaría hablar? ¿Puedo ser de alguna ayuda?». Al principio se encoge de hombros y mueve la cabeza, pero luego se pone tenso por la emoción, se muerde los labios y sin que apenas se le oiga susurra: «No sé qué hacer. No sé qué hacer». Durante un momento parece que se tranquiliza. El profesor no le presiona con más preguntas, pero lo coge suavemente por el hombro y lo sienta en un pupitre. Están los dos sentados. Mientras el profesor espera en silencio, Sven, vacilante, empieza a compartir los detalles de su problema.

Un elemento de la comprensión pedagógica es la habilidad de ser consciente de la vida interior del joven. Para esto el adulto, antes de nada, tiene que ser capaz de escuchar al niño de forma abierta, cariñosa y receptiva. Los niños y los jóvenes comunican sus sentimientos y sus interpretaciones sobre su vida de formas muy diferentes, y es tarea de la comprensión pedagógica animarlos a expresarse, a hablar de cualquier cosa que les preocupe y hacerles saber que esos sentimientos están asumidos y son respetados. El adulto debe ser capaz de escuchar de forma no sentenciosa, no dirigida hacia su interés. Sin embargo, debe ser una forma activa de escuchar.

Michael, un niño de ocho años, se acerca a su padre, que está ocupado. Está claro por la expresión de su cara que algo ocurre. «Bien, Michael, ¿qué pasa?», le pregunta su padre. Pero antes de que pueda decir nada, Michael empieza a sollozar. «Venga, Michael, cuéntame lo que te pasa», le dice su padre tratando de consolarle mientras lo atrae hacia él. Pero Michael continúa llorando. «¿Te has peleado con tu hermano?» Michael mueve la cabeza «¿Te has hecho daño?» No. «¿Has tenido un accidente o algo?» No. «¿Te duele algo?» Michael vuelve a mover la cabeza. «Bueno entonces, ¿qué te pasa?», le pregunta su padre. «No es nada de eso», dice Michael. «Me siento triste.» «¿Triste?» El padre está empezando a preocuparse. Empieza a sospechar que algo más serio puede sucederle. Y cuando ese pensamiento pasa por su cabeza mira a Michael con un poco más de cuidado. ¿Puede que esté enfermo? Pero aparentemente no le ocurre nada, excepto que tiene la cara llena de lágrimas. «Michael, me estás preocupando. ¿No puedes decirme qué es lo que ocurre?», le insta su padre. «Me siento muy triste por la lechuza», balbucea Michael. Su padre siente una especie de alivio y le pregunta: «¿La lechuza? ¿Qué lechuza?». Michael dmpieza a sollozar otra vez con un vigor renovado de pensar que lo tiene - que explicar. Pero luego dice: «Acabo de terminar de leer *Lechuzas en la familia,* y el final es tan triste». Ahora el padre se siente totalmente aliviado. «Ya sé a lo que te refieres, Michael. Yo me he sentido muchas veces triste con un libro. La historia te ha debido emocionar de verdad.» Michael asiente con la cabeza. «Es precioso emocionarse con una historia, ¿no crees? Te ayuda a conocer tus propios sentimientos

y lg que es importante para ti.» Michael vuelve a asentir y pregunta: «¿Puedo leerte la última página?». «Sí, me gustaría mucho que lo hicieras, Michael», le dice su padre.

El saber escuchar sin juzgar sirve para percibir y entender la subjetividad de los sentimientos del niño, sus emociones, la forma de darle sentido a las cosas. Algunas veces es suficiente con estar disponible para el niño. Otras veces, puede que el adulto tenga que ayudarle a que se exprese provocándole con preguntas: «¿Qué sientes respecto a esto?»; o reconociendo ciertos sentimientos: «Debes sentirte mal al tener que enfrentarte a estas dificultades». De cualquier forma, la comprensión no sentenciosa deja intuir cómo esta forma de escuchar puede contribuir a aumentar la posibilidad del conocimiento de sí mismo y de la responsabilidad del niño.

La comprensión del desarrollo

La figura clásica de la comprensión del desarrollo es el psicólogo infantil o el consejero escolar. Estos especialistas poseen los recursos teóricos para entender los tipos de estructuras del desarrollo, familiares, culturales y sociales que caracterizan la vida de una persona joven. Por ejemplo, la comprensión del desarrollo implica saber las presiones que el niño mayor puede experimentar en una familia, o los tipos de influencia que los grupos de iguales pueden ejercer sobre un adolescente. Los psicólogos tienen capacidad de diagnosis y poseen perspectiva de las etapas típicas del desarrollo cognitivo y moral, y de las fases de la vida por las que atraviesa la gente joven. De la misma forma, los sociólogos pueden tener un conocimiento especial de los símbolos de la subcultura juvenil, de los hábitos de los consumidores de droga, o del comportamiento de los hijos del divorcio. Y pueden conocer los modelos de conflicto de las relaciones familiares, así como diferentes métodos de intervención terapéutica.

Pero no es suficiente tener un conocimiento sobre la psicología del desarrollo general y la sociología de la juventud, y tampoco es suficiente ser capaz de diagnosticar casos mediante tests o ser capaz de clasificarlos o analizar las fases del comportamiento de la gente joven. Los modelos del consejo experto o de la intervención terapéutica no son de mucha ayuda si este conocimiento es fundamentalmente externo y académico. Uno puede ser un excelente estudioso de la psicología pero ser completamente incapaz de ayudar a la gente que necesita ayuda psicológica. La comprensión del desarrollo se convierte en comprensión pedagógica sólo cuando el pedagogo sabe cómo ayudar a un niño a superar los obstáculos en las situaciones concretas, o cómo crecer personalmente y madurar. El conocimiento psicológico y sociológico experto es útil sólo en la medida en que la comprensión pedagó-

gica del desarrollo pueda explicar las circunstancias de las situaciones únicas sin perder de vista lo que es mejor para el niño. En otras palabras, las generalizaciones de la psicología, del desarrollo infantil, de la etnografía escolar, de la sociología de la juventud y la antropología de la infancia son sólo pedagógicamente relevantes en la medida en que puedan funcionar como teoría para casos únicos, como teoría para los casos particulares definidos por las circunstancias concretas de la vida específica de un niño.

Moser es un profesor tutor en el Eastside, en una escuela superior. La mayoría de sus alumnos de último curso son bastante conscientes de la importancia de hacer bien las cosas, porque sus notas y sus exámenes finales se tienen en cuenta para el acceso a las facultades y universidades. Sin embargo, Moser está preocupado por algunos de sus alumnos que no parecen tener esa actitud hacia la escuela y el aprendizaje.

Joss es un ejemplo. Está repitiendo curso porque el año pasado abandonó a medio curso. La forma en que Joss se viste y la imagen que da de sí mismo se identifica con las características extravagantes de algunas subculturas juveniles. Aunque Joss volvió a la escuela por decisión propia, a veces se salta las clases, y rara vez entrega sus deberes. Moser sospecha que Joss está metido también en drogas. Algunos profesores ya se han quejado de los malos hábitos de trabajo de Joss y, como su consejero, Moser se ha visto forzado a considerar la posibilidad de negarle el derecho de asistencia a esas clases. Sin embargo, otros profesores han comentado que, al menos mientras está en clase, parece motivado y se muestra participativo.

No obstante, entre los profesores no hay unanimidad sobre el verdadero problema de Joss. Algunos creen que su comportamiento simplemente es una fase por la que pasan algunos chicos, y que posiblemente saldrá adelante una vez que la realidad y las presiones del mundo exterior vayan apareciendo. Otros piensan que Joss se ha juntado con gente que no le conviene y que la escuela apenas puede hacer nada para ayudarle. Hay quien señala la pobre relación que tiene con sus padres y cree que Joss está reaccionando con una negación ante su educación. Algunos ofrecen otros puntos de vista del «problema» de Joss. Existen muchos puntos de vista, pero pocas o ninguna solución. Por supuesto, cualquiera o todas las interpretaciones pueden teneif el mérito de explicar el comportamiento de Joss.

Moser tiene a Joss en su clase de lengua y también en su tutoría. Es verdad que Joss a menudo mantiene una actitud negativa con respecto a sus padres y que se siente orgulloso de tener varios amigos a los que han «echado de casa». Cuando el tema de debate en clase lo permite, se expresa con decisión sobre el hecho de que muchos chicos de la calle se ven forzados a arreglárselas como pueden en la vida. «Conozco a algunos de ellos y no necesitan que sus padres les cuiden.» A

veces no está claro si Joss culpa a sus padres o si sólo admira a sus amigos sin hogar por sus recursos y por su filosofía de la vida. La relación con sus propios padres es también ambigua. Evidentemente, están preocupados por su bienestar, y Joss lo reconoce. Sin embargo, parece que necesita salir de la influencia paterna. El tutor, Moser, no está seguro de qué papel debe jugar ante la actitud negativa de Joss hacia el aprendizaje en la escuela.

Los tutores escolares suelen ser conscientes de lo único que es cada caso con el que trabajan. Una vez que uno conoce las circunstancias personales de cada joven, suele resultar difícil aplicar simplemente el reglamento del régimen interno de la escuela.

La comprensión analítica

Los que mejor ejemplifican la comprensión analítica son el sacerdote, el pastor, o el director espiritual. Éstos son los profesionales que saben que en las vidas de muchas personas existen lados oscuros, las cosas de las que nos da vergüenza hablar porque las consideramos indignas, despreciables, perversas o malas. Y también podemos dudar al hablar de miedos secretos, dolor, sentimiento de inferioridad, debilidad o ambición frustrada. Algunos de estos materiales oscuros están escondidos en los recovecos más profundos de nuestra conciencia de manera que tenemos dificultad para ver cómo se manifiestan en la vida cotidiana.

Determinadas comunidades religiosas consideran que la naturaleza humana es fundamentalmente mala y se toman grandes molestias para exorcizar la maldad de los jóvenes, que «están todos en pecado». Por el contrario, las perspectivas más modernas suelen considerar a los niños como inocentes, buenos y puros. En consecuencia, solemos subestimar los posibles problemas que oprimen al niño, el odio, la envidia, los celos, al considerarle libre de mal comportamiento, transgresiones, pecados, remordimientos, pero también de miedos, dudas o sentimientos negativos hacia los demás. La comprensión analítica ayuda a liberar al niño de estas conmociones identificándolas y ayudándole a enfrentarse al significado y la importancia de las emociones problemáticas específicas.

Pero no es suficiente actuar como confesor de los pecados. La comprensión analítica se convierte en comprensión pedagógica sólo cuando pretende que el niño adquiera una conciencia fuerte y un espíritu y un sentido del coraje personales. Estas cualidades no se consiguen necesariamente con el gesto sacerdotal del perdón divino. La comprensión pedagógica analítica pretende convertir los ocultos sentimientos negativos o dañinos en fuerzas positivas para el crecimiento personal. A veces resulta útil intentar rectificar las causas del dolor o,

si esto no es posible, decidir que un problema necesita una atención concreta y práctica.

Danny se niega a ir a la escuela porque está enfermo. Por la mañana, cuando se levanta, y durante la semana, se queja de que no se siente bien. Pero luego, por la tarde y durante el fin de semana, cuando vienen sus amigos, ya se le ha pasado y se encuentra lo suficientemente bien para jugar. Sus quejas no son específicas. «Creo que me va a salir algo», se queja a su madre. Pero no puede localizar el problema. No, no es la cabeza, ni el estómago. No siente náuseas. Es sólo que no se encuentra bien. No lo bastante bien como para ir a la escuela. Por tanto, Danny se ha quedado en casa durante unos días.

Como las cosas siguen igual, su madre empieza a sospechar que Danny «no quiere ir a la escuela». Y empieza a ponerlo a prueba y ver si ocurre algo en la escuela que afecte tanto a Danny como para no querer ir. Sólo estamos a tres semanas del comienzo de curso y después de las vacaciones de verano Danny estaba muy contento de volver a la escuela. Su madre le pregunta: «¿Hay algo de lo que quieras hablar, Danny? ¿Pasa algo con la escuela? ¿Tiene algo que ver con la profesora? ¿O no te llevas bien con los otros niños?». Por la cara de Danny intuye que ha tocado el punto clave. «La tienen todos tomada conmigo», dice llorando. «Me insultan, y dicen que les tengo que dar dinero.» La madre pregunta quiénes son «ellos», y Danny identifica a varios chicos. «No deberías de tener miedo de ir a la escuela, Danny. ¿No hay nada que puedas hacer para pararlos? ¿Quieres que llame por teléfono a la profesora o al director?» A Danny no le gusta esa idea. «Creerían que soy un niño de mamá.» Al día siguiente, Danny ya no se encuentra mal y se va a la escuela. Cuando vuelve a casa su madre tiene que reprimir su impulso de preguntarle inmediatamente sobre su día en la escuela, puesto que ha estado preocupada por Danny todo el día. Pero él no menciona nada especial. A la hora de dormir la madre le pregunta de manera casual sobre el problema con la pandilla. «Oh, ¿eso?», dice como sin darle importancia. «Me he ocupado de eso.» La madre frunce el ceño: «¿Te has ocupado de eso?». «Sí, vinieron tras de mí otra vez, pero miré al jefe directamente a la cara, y le dije: "Si te metes conmigo, es mejor que sepas que soy muy bueno en karate", y luego me di la vuelta. En realidad no son tan malos, jugué con ellos al fútbol por la tarde.» «Bueno», dice la madre con admiración, «y?i veo que puedes valerte por ti mismo.»

Resulta sorprendente a veces para un adulto cómo los pequeños conflictos u ocurrencias pueden tener un peso tan enorme y tanto significado para el niño que puede que incluso le haga sentirse enfermo (o sentirse tan mal que pretenda estar enfermo). ¿Se sentía Danny tan intimidado por algunos de sus compañeros como para sentirse enfermo? ¿Era su enfermedad el resultado de no sentirse capaz de tratar a los extorsionadores? No siempre resulta fácil identificar el problema

que preocupa al niño. Pero en este ejemplo Danny parece que ha aceptado los sentimientos negativos de derrota, miedo o docilidad. Su madre le ha dado una significación positiva a su decisión activa de enfrentarse a los problemas, alabando su capacidad de resolver las cosas por sí mismo. Crecer significa aprender a valerse por sí mismo.

La comprensión educativa

El exponente fundamental de la comprensión educativa lo representa el profesor. La comprensión educativa se basa en la comprensión de cómo experimenta el niño el currículo, y en una evaluación de las fuerzas y debilidades en el aprendizaje del niño. El pedagogo tiene que saber cómo valorar las capacidades del niño en determinado momento, así como sus posibilidades.

Pero no es suficiente con diagnosticar o evaluar el estado de la educación de un niño. La comprensión educativa se convierte en comprensión pedagógica sólo cuando lo que pretende es saber lo que significa para este niño el ser y el convertirse en una persona educada. Por tanto, la comprensión pedagógica educativa debe ir más allá de la valoración diagnóstica o evaluadora de lo que un niño posee o de lo que carece. Debe ser capaz de evaluar las fuerzas y las debilidades, académicamente hablando, en los logros educativos del niño, incluyendo su desarrollo social y emocional.

Travers es un alumno brillante y un discutidor formidable. No puede hacerlo mal a los ojos del director del club de debate, porque él es la estrella del equipo escolar. El profesor de sociales también es consciente de la elocuencia de Travers. En los debates de clase, cuando se discuten temas históricos o contemporáneos, parece que Travers disfruta atacando cualquier tema posible e intentando poner a prueba una serie de puntos de vista con cualquiera que exponga una opinión. Por una parte, el profesor de sociales tiene que admirar la oratoria de Travers, ya que su implicación en clase a menudo contribuye a un ambiente y a unas discusiones muy animadas. Siempre se puede recurrir a él para que explique un argumento bien articulado. No importa el tema de que se trate, Travers argumentará los puntos positivos tan enérgicamente como persuasivamente los negativos. Siempre se pone de la parte contraria. El profesor y sus compañeros ya le conocen, y con frecuencia, cuando disiente de algo que dice el profesor o uno de los alumnos de la clase, se limitan a sonreír y lo dejan correr: «¡Otra vez tú, Travers!». Pero, por otra parte, el profesor se pregunta cuáles son los verdaderos compromisos de Travers. Aunque Travers siempre está dispuesto a iniciar un debate, curiosamente no parece experimentar un compromiso personal con ninguna causa, sea cual sea su relevancia humana o social. Más bien parece disfrutar discutiendo por el gus-

to de debatir y por la sensación de victoria que le proporciona. Se llama a sí mismo «amoral, por encima de todas las morales, porque me lo paso bien». Pero el profesor se pregunta: ¿no será que Travers es un chico que está intentando llamar la atención utilizando su gusto por la argumentación?, ¿necesita mostrar constantemente que es superior?, ¿o es tan cínico sobre la vida que, de verdad, ya no cree en nada? Hoy el profesor está sorprendido porque una de sus alumnas, Ronene, ha dado exactamente en el punto clave. Hay un debate en clase sobre «la moralidad de la eutanasia» y ha parado a Travers en medio de una frase para preguntarle: «Pero, ¿en qué *crees* realmente, Travers? ¿Cómo se supone que voy a respetar a una persona que parece cambiar de postura con tanta facilidad de un día a otro?». Por supuesto, Travers tiene una respuesta preparada: «No estamos discutiendo la respetabilidad de mi persona, sino el sentido de mi punto de vista». Ronene mueve la cabeza y murmura algo así como: «¡Qué estúpido!». En ese momento el profesor interviene. Y dice: «Dejemos el debate aquí y cada uno de nosotros va a escribir un ensayo corto individualmente sobre el tema que estamos discutiendo. Tened en cuenta que no estamos argumentando a favor o en contra de ningún punto de vista, sino que más bien tratamos de clarificar cómo responderíais personalmente a la pregunta del significado de la muerte por eutanasia como un fenómeno humano. No os tenéis que referir ni a otra persona ni a una política concreta, sino al significado de la eutanasia en la forma en que sería relevante para vosotros si afectara a vuestros padres o a alguien por quien sintáis un profundo afecto».

El profesor fuerza a los alumnos a ir más allá del debate de clase y hace que el tema sirva para practicar la argumentación de un punto de vista con respecto a una situación en la que todos los estudiantes, Travers incluido, deben mostrar algún sentido de la responsabilidad en su argumentación. Naturalmente, la experiencia de los profesores es que la mayoría de los chicos de la escuela superior se suelen implicar bastante emocionalmente en los debates de clase. Travers no es uno de los casos típicos. Por lo general, el cinismo tiende a aparecer en la vida adulta. Pero este profesor es consciente del dudoso valor de la habilidad de Travers para el desarrollo de un sentido personal de la responsabilidad y el compromiso. A partir de su ensayo, el profesor deduce algunas claves para conocer la relación de Travers con sus padres, trocede de una familia acomodada, que le ha proporcionado muchas ventajas materiales, es hijo único, y su padre y su madre tienen unas vidas profesionales que seguramente no les permiten dedicar mucho tiempo a Travers. La tarea del profesor es aplicar su comprensión pedagógica de Travers para ayudarle a integrar sus logros académicos en una responsabilidad personal socialmente madura.

La comprensión formativa

La fuente fundamental de la comprensión formativa son los padres. En realidad es la forma primaria de la comprensión pedagógica. La comprensión formativa se basa en un conocimiento completo e íntimo de la vida del niño y sobre lo que es único en él. Con «un conocimiento completo e íntimo» no me refiero a conocer cada detalle de los hechos de la vida de una persona joven. «Completo» quiere decir, más bien, que uno tenga un sentido de los aspectos más profundos y significativos de la vida de un niño, e «íntimo» significa, en este caso, que uno esté lo bastante cerca del niño como para sentir un fuerte sentido de responsabilidad hacia la singularidad de este joven en concreto. La comprensión formativa forma parte de la responsabilidad de criar y educar niños. Los padres tienen un fuerte sentido de lo que significa «criar». En general, los padres y los profesores quieren que a sus niños les vaya bien, que tengan éxito y que sean felices en la vida.

Pero no es suficiente desear que un niño sea feliz y que triunfe. La comprensión formativa se convierte en pedagógica sólo cuando es capaz de separar de forma autorreflexiva las motivaciones propias de los padres (o *in loco parentis*) y sus planes de éxito para el niño, del sentido inmanente de lo que es bueno para que ese niño se vuelva un adulto maduro y responsable de sí mismo. Naturalmente, la comprensión pedagógica formativa no sólo la ejercitan los padres. Cualquiera que actúe *in loco parentis* en su relación con un niño tendrá en perspectiva su proceso de maduración. Pero pocos educadores mantienen relaciones lo suficientemente estrechas con muchos niños diferentes y que a la vez les permitan tener una comprensión completa de su historia y de su proceso evolutivo. Sin embargo, la comprensión pedagógica formativa es lo que los niños necesitan de los adultos que son importantes en sus vidas, para disponer de una buena guía y un respaldo cuando hace falta.

Sue está visiblemente afectada cuando tira su boletín de notas encima de la mesa. «¡Soy tonta! ¿Por qué no puedo sacar mejores notas si lo estoy intentando de verdad?» Sus padres, que son profesores, se miran el uno al otro. Saben que su hija no es una estudiante brillante, pero podría ser mucho peor. En la mayoría de las asignaturas, Sue está justo por encima o por debajo de la media con respecto a sus compañeros de clase. Y está claro que es una estudiante concienzuda que generalmente trabaja mucho para poder aprobar sus exámenes de la escuela. Sin embargo, los padres se dan cuenta de que con esas notas habrá muchas puertas que se le cerrarán en sus estudios de enseñanza superior. Les gustaría mucho que tuviera la posibilidad de hacer una carrera profesional, pero para ello se requiere un mejor expediente académico. Los padres se sienten dudosos entre el deseo de presionar más a Sue para conseguir algo que tal vez sea imposible para ella, y la

conciencia de que no es justo hacerla cargar con sus ambiciones paternas. Deciden que Sue tiene que hacer sus propias elecciones en la vida, y la tarea de sus padres es ayudarla en lo que sea posible y en lo mejor para ella.

Éste es el gran reto para la comprensión pedagógica: estar lo suficientemente cerca del niño para desearle lo mejor, y estar lo suficientemente distanciado para saber qué es lo mejor para el niño. En general, a los padres les resulta fácil estar cerca del niño, pues al fin y al cabo es su hijo. Pero suele ser para ellos más difícil mantenerse a una distancia prudente y verlo como un ser independiente, para evitar confundir sus objetivos y deseos con los objetivos y deseos del niño. Con los profesores ocurre justo lo contrario. Generalmente los profesores se mantienen distanciados del niño y consiguen una perspectiva objetiva de sus fuerzas y de sus debilidades. Sin embargo, puede resultarles más difícil sentirse lo bastante cerca como para hacer una inversión emocional e intelectual verdadera en las posibilidades reales del niño.

La simpatía sincera favorece la comprensión pedagógica

La comprensión pedagógica se requiere en las situaciones en que el niño nos necesita para hacer algo. A estas situaciones con que nos enfrentamos a diario las denominamos «momentos pedagógicos». Una característica inherente a los momentos pedagógicos es que se espera algo de nosotros. Tenemos algo que hacer, incluso aunque sólo sea posponer la acción momentáneamente. Por supuesto, cabe la reacción de simplemente ignorar al niño y seguir con nuestros asuntos de adulto como si no tuviéramos responsabilidad pedagógica. ¿Por qué tengo que escuchar a un niño? ¿Qué tengo que ver con la vida de este niño? De hecho, esto es lo que hacen algunos adultos. Pero, para otros, desatender un sentimiento de responsabilidad sencillamente no les es posible. Un niño me pide ayuda y siento que debo actuar de forma receptiva y responsable con él. «Sentirse reclamado» es lo más importante, el significado más profundo de ser educador, padre o pedagogo.

Probablemente ninguna cualidad es más esencial para la práctica de la comprensión pedagógica que nuestra capacidad de sincera simpatía. La comprensión pedagógica es como un entendimiento inmediato de lo que ocurre con el niño. Tener capacidad de simpatía significa que uno es capaz de discernir los signos sutiles en la voz de un niño, en su mirada, en sus gestos o en su comportamiento. Por simpatía nos damos cuenta de cómo es determinada experiencia para el niño, cómo se siente —frustrado, estimulado, triste, aburrido, alegre, aventurero, miedoso, melancólico, interesado, etcétera—. Al mantener esta orientación simpática nos contagiamos del mismo humor, el mis-

mo sentimiento, de manera que se establece una relación más íntima entre nosotros y ellos. Con esta interpretación le concedo más importancia a la simpatía de la que normalmente tiene en la vida cotidiana en que se utiliza a menudo para expresar un sentimiento de apoyo externo o interés distante.

La comprensión simpática va más allá de la empatia[42] (literalmente, *sentirse en),* sugiere que transferimos algo de nuestra mente y nuestra vida al cuerpo de la otra persona, que sentimos la experiencia del niño sin que necesariamente nos afecte. Desde un punto de vista empático el niño puede seguir siendo un objeto de observación y análisis. Esto, a veces, se puede considerar como un poder, porque el observador empático, puede ponerse en la piel de los demás pero a la vez permanecer distanciado y emocionalmente neutral e indiferente a los intereses y las subjetividades de la otra persona. Pero la comprensión empática de las personas que son muy diferentes a nosotros suele ser difícil de concebir porque puede que nos resulte difícil transponer nuestra vida interior a la de la otra persona. Además, la pedagogía normalmente requiere una comprensión más fuerte y personal por parte del educador de lo que la empatia permite.

En contraposición, la simpatía (literalmente, *sentir con)* presupone no tanto que vivimos indirectamente en la otra persona sino que la otra persona ya vive en nosotros, que reconocemos la experiencia de la otra persona como una experiencia humana posible y, por lo tanto, como una experiencia posible para nosotros mismos. Pero para abrirnos (nuestro corazón y nuestra cabeza) a la vida interior del otro debemos dedicarnos a él con cariño y amor. El amor no es ciego sino que nos hace ver al otro como otro. Por lo tanto la simpatía pedagógica se adapta con delicadeza a la vida interior del niño, sin confundir su propia identidad en esta vida interior. En resumen, la simpatía significa desde el punto de vista pedagógico que el adulto «comprende» en un sentido afectivo la situación de un niño o un joven. Por lo tanto, la comprensión pedagógica es también en este sentido comprensión comprometida.

Un profesor al que sus alumnos juzgan como simpático suele describirse como una persona afectiva, abierta y comprensiva con ellos. No hay duda de que, para la mayoría de los niños, la simpatía en sus profesores es una característica muy bien valorada. Es el profesor que sintoniza con el humor de la clase, que sabe detectar los problemas, a quien se puede acudir si se tienen dificultades. En las relaciones de simpatía es mucho más fácil aceptar los consejos, las palabras de ánimo, la ayuda, las sugerencias y las direcciones de aprendizaje. Un profesor que tiene una orientación de este tipo con los niños suele ser

42. Véase Max Scheler (1970), *The nature of sympathy,* Hamden, Conn., Archon Press.

considerado justo, tolerante y de gran ayuda. Lo contrario a la simpatía —la antipatía— se caracteriza por la aversión, la frialdad, la indiferencia, la hostilidad, la reserva, el odio y el desprecio, cualidades todas ellas que hacen que la posibilidad de la influencia pedagógica sea mucho menos probable y mucho menos profunda.

LA RELACIÓN ENTRE LA REFLEXIÓN Y LA ACCIÓN

En general, solemos distinguir entre la acción y la reflexión. Es importante tener en cuenta la diferencia entre estar activamente comprometido en la enseñanza de los niños y retirarse a reflexionar sobre las situaciones pasadas, presentes o futuras. La reflexión es posible en esos momentos en que somos capaces de recapacitar sobre nuestras experiencias, sobre lo que hemos hecho o lo que deberíamos haber hecho, o sobre cuál va a ser nuestra actuación a continuación.

La reflexión es un concepto fundamental en la teoría educativa y en cierto sentido es sólo un sinónimo de «pensar». Reflexionar es pensar. Pero la reflexión en el terreno educativo conlleva una connotación de deliberación, de hacer elecciones, de tomar decisiones sobre las diferentes alternativas de actuación. Es lo que ocurre en las frases del tipo de «enseñanza reflexiva», «práctica reflexiva crítica», «la reflexión durante la acción», etcétera. Normalmente, los formadores de futuros profesores tratan de imprimir a los profesores que empiezan la idea de que los profesores buenos son los profesores reflexivos; se les enseña cómo adoptar una postura reflexiva en la práctica. Sin embargo, no se les suele enseñar que en la vida cotidiana del trato con niños apenas hay oportunidad para la reflexión, y de esto no tienen la culpa ni los profesores ni ninguna otra persona. Más bien es una característica inherente al hecho de vivir juntos en interacción constante, lo que no permite a los profesores reflexionar críticamente sobre lo que están haciendo mientras están enseñando. Pero todavía más problemático es el hecho de que apenas haya oportunidad de reflexionar concienzudamente con los compañeros sobre la práctica y el significado de las experiencias pedagógicas. Uno de los desafíos de la profesión de enseñante es intentar crear esos espacios y oportunidades. Lo cual, en parte, es un tema de política profesional.

Estas consideraciones nos llevan a hacer una distinción inmediata entre la reflexión sobre las experiencias y la reflexión sobre las condiciones que conforman nuestras experiencias pedagógicas. Huelga decir que en realidad todos los profesores (y los padres también) experimentan en sus vidas restricciones que con frecuencia parecen dificultar una influencia significativa sobre los niños o los jóvenes por parte de quienes se sienten responsables desde un punto de vista pedagógico. Muchas de estos impedimentos tienen que ver con factores políticos o ins-

titucionales que operan en la vida de la gente. Por ejemplo, una preocupación normal entre los profesores es que las escuelas modernas tienden a funcionar como los negocios, a llenarse de mediciones del tipo de «rendimiento de la producción», «cifras de producción», «aumento de índices de éxito planificado», «efectividad del profesorado», «resultados de los exámenes objetivos». En consecuencia, la capacidad y la inclinación de los profesores a reflexionar sobre la naturaleza pedagógica de sus vidas con los estudiantes se atrofia por la cosificación y las condiciones alienantes en que tienen que trabajar.

En el intento por parte de la administración educativa de mantener los procesos de instrucción bajo un control cada vez más burocrático y centralizado, las áreas de los profesores se han ido «racionalizando». El resultado es que el profesor como profesional ha perdido progresivamente su capacidad a medida que el currículo se ha vuelto más prescriptivo y dictado por un control centralizado y que el cuidado pedagógico de los alumnos se ha fragmentado («racionalizado») y dejado en manos de los profesores de refuerzo, los psicólogos, los consejeros y los administradores de la escuela, muchos de los cuales apenas tienen contacto con los alumnos, de forma que casi no sirven de ayuda de forma continua. Como se espera del profesor que trate su trabajo de enseñar de forma cada vez más técnica, el profesor cada vez es menos capaz de reflexionar sobre el significado, la finalidad y la importancia de las experiencias educativas de los estudiantes para quienes, supuestamente, están pensados la escuela y el currículo.

Ultimamente, los teóricos de la educación sugieren que cualquier situación en la que se puede actuar pedagógicamente está cargada de teoría. Como vivimos en una sociedad científicamente avanzada, nuestra experiencia cotidiana está marcada por los elementos teóricos. Según éstos, podemos diferenciar entre los diferentes niveles o grados de reflexión sistemática, algunos de los cuales se entremezclan entre sí. En primer lugar, existe la reflexión y la acción cotidiana, en parte habituada y en parte rutinaria, en parte compuesta de racionalidad intuitiva, prerreflexiva y semirreflexiva. Éste es el nivel de reflexión y actuación del sentido común en la vida ordinaria. En segundo lugar, reflexionamos de forma incidental y limitada sobre nuestras experiencias prácticas en la vida cotidiana. En este nivel verbalizamos nuestra experiencia y damos cuenta de nuestras acciones: contamos incidentes, historias, formulamos, de modo empírico, principios prácticos, qué hacer y qué no, e ideas limitadas. En tercer lugar, reflexionamos de manera más sistemática y de una forma más continuada sobre nuestra experiencia y la experiencia de los demás con el propósito de desarrollar comprensiones teóricas e ideas críticas sobre nuestras acciones cotidianas. En este nivel podemos utilizar las teorías existentes para darles un mayor sentido a estos fenómenos. En cuarto lugar, reflexionamos sobre la forma en que reflexionamos, sobre la forma en

que teorizamos para llegar a una comprensión más autorreflexiva de la naturaleza del conocimiento, y para saber cómo funciona este conocimiento y cómo puede aplicarse a la comprensión activa de nuestra acción práctica. Es importante para los educadores, no sólo actuar de manera más reflexiva y concienzuda, sino también entender la naturaleza y la importancia de las experiencias reflexivas y de los tipos de conocimiento que emplean.

Naturalmente, la reflexión también es una experiencia. Algunas reflexiones están orientadas a una acción futura (reflexión anticipativa o preactiva); algunas son reflexiones sobre experiencias pasadas (reflexión recordatoria o retroactiva). Pero, en cualquier caso, la reflexión es una forma de la experiencia humana que nos distancia de las situaciones para poder considerar los significados y la importancia inherente a esas experiencias. Al reflexionar sobre una experiencia experimento la comprensión y la apropiación de los significados inherentes a esa experiencia. Inevitablemente, los momentos reflexivos de la vida implican un retirarse momentáneamente o salirse del compromiso inmediato que tenemos con el mundo. «Cuando hay reflexión, hay suspense», dijo Dewey.[43] Cuando reflexionamos, suspendemos nuestro compromiso inmediato a favor de una actitud más contemplativa. Y, por supuesto, un tipo de reflexión más activo o interactivo sucede en la mitad de la vida, como cuando nos paramos a pensar mientras estamos haciendo algo. Todas estas formas de reflexión regularmente componen la vida que vivimos con los niños:

1. La reflexión anticipativa nos permite deliberar sobre las posibles alternativas, decidir sobre las acciones a llevar a cabo, planificar las cosas que tenemos que hacer y anticipar las experiencias que nosotros o los demás podemos tener como resultado de los acontecimientos previstos o de nuestras acciones planificadas. La reflexión anticipativa nos ayuda a afrontar las situaciones y a las otras personas de una forma organizada, preparada y con unas decisiones previas tomadas.

2. La reflexión activa o interactiva, a veces denominada reflexión en acción, nos permite aceptar la situación o el problema con el que nos vamos a enfrentar inmediatamente, ^.sta reflexión del tipo de pararse y pensar nos permite tomar decisiones prácticamente sin pensarlas.

3. Existe también una experiencia común compuesta del propio momento pedagógico interactivo, caracterizada por un tipo diferente de reflexividad: una cierta consciencia. Es esta consciencia la que diferencia la interacción de los pedagogos que actúan con tacto, de otras formas de actuación que hemos descrito anteriormente. Mientras es-

43. Véase John Dewey (1916/1973), «Experience and thinking», en J. Dewey (comp.) (1973), *The Philosophy ofJohn Dewey,* J. J. McDermott, Nueva York, G. P. Putnams Sons, pág. 502.

tamos interactuando (hablando, gesticulando, escuchando, trabajando) con las personas, generalmente no tenemos tiempo ni ocasión de reflexionar sobre nuestra experiencia de lo que está ocurriendo. Muy probablemente, la mayor parte de las interacciones pedagógicas con niños se compongan de una sucesión apresurada y constante de situaciones y circunstancias pedagógicas. En la inmediatez de nuestras acciones, la reflexión no ocurre en momentos de acción interrumpida del tipo de pararse y pensar, ni tampoco ocurre paralelamente a la acción. Dicho de otra forma, la acción instantánea generalmente no es producida por la reflexión. Sin embargo, esta experiencia interactiva o la propia «prisa» puede ser consciente.

4. La reflexión sobre los recuerdos nos ayuda a dar sentido a las experiencias pasadas y, de esta forma, conseguir perspectivas sobre el significado de las experiencias que tenemos con los niños. Como resultado de esta reflexión sobre los recuerdos podemos convertirnos en profesionales más experimentados como profesores o como padres, porque nuestras vidas se han enriquecido mediante las experiencias reflexivas que nos han proporcionado una nueva y más profunda comprensión.

La reflexión antes de la acción

Existen al menos dos tipos, aunque relacionados entre sí, de reflexión anticipativa en que se involucran los profesores. Por una parte, existe la reflexión antes de tratar las situaciones pedagógicas. Por ejemplo, un estudiante, Len, se está enfrentando a la profesora de una forma que se está convirtiendo en un problema recurrente. La profesora no está segura sobre qué hacer ante este tipo de conflictos. Intenta tratar de imaginarse cómo es esta situación desde el punto de vista de Len. Tras mantener una charla con él después de clase parece que han llegado a un entendimiento. Pero, en clase, Len parece que se convierte en una persona diferente. No deja de interrumpir durante las actividades de clase y hace que las discusiones entre los diferentes grupos de alumnos resulten imposibles. La profesora habla con algunos de sus compañeros para que traten de entender al chico. También llama por teléfono a la madre de Len para ver si puede obtener alguna idea o si es posible que se respalde desde casa el hecho de que Len se vuelva más participativo y aumente su interés por la escuela. La profesora tiene que decidir cuáles van a ser las acciones más adecuadas para Len. En otras palabras, la profesora pone en marcha una reflexión pedagógica anticipativa respecto a cómo debe actuar con Len al día siguiente.

Aquí tenemos otro ejemplo: una madre llamó anoche por teléfono diciendo que Dorothy no se encuentra bien y que no quiere ir a la es-

cuela, pero no está segura de si su enfermedad es real o imaginaria. Sabe que Dorothy estaba triste estos días porque cree que ya nadie quiere jugar con ella en la escuela. Dorothy cree que hay algunos niños detrás de este ostracismo general. La profesora le promete enterarse de lo que ocurre. La situación plantea a la profesora una serie de acciones alternativas posibles. ¿Debe hablar con Dorothy y sugerirle que intente hablar abiertamente sobre sus sentimientos con sus mejores amigas? (¿Será Dorothy capaz de aceptar y hacer esto? ¿Se mostrarán sus amigas receptivas si así lo hace?) ¿Debe hablar confidencialmente con algunas de sus amigas y tratar de hacerles entender los sentimientos de Dorothy? (¿Lo entenderán las niñas? ¿Sentirán remordimientos por no haberse mostrado más sensibles con Dorothy?) ¿O debe la profesora hablar a la clase en general e invitar a los que lo deseen a contactar con Dorothy? (¿Existe el peligro de que esto suponga centrar la atención demasiado en el caso de Dorothy?) ¿Debe la profesora tratar de tomar una ruta más indirecta y leer en clase una historia sobre la amistad y sobre lo que supone sentirse rechazado? (¿Detectarán los niños que se está intentando referirse a ellos?) ¿Debería poner el nombre de Dorothy como «estudiante de la semana», sobre quien los demás niños de la clase escribirán cosas «agradables»? (¿Podría esto ocasionar el efecto contrario si los demás niños se burlan de Dorothy?) ¿O debería preguntarle a la propia Dorothy si sabe de qué forma podría reconciliarse con sus compañeros? (¿Le molestaría la intervención de la profesora?) Este tipo de reflexión anticipativa se refiere a esos momentos en que tenemos que serenarnos y decidir cómo vamos a tratar desde un punto de vista pedagógico las situaciones de desafío, difíciles o liosas.

Por otra parte, existe la reflexión más sistemática de la planificación de clases. La planificación es un ejercicio sobre la consideración anticipativa sistemática. Al planificar, podemos diseñar columnas que muestren cómo vamos a cubrir la materia de nuestra asignatura. Nos imaginamos cómo atravesaremos el paisaje del aprendizaje: esto primero, después lo otro, más tarde las cosas más complejas, etcétera. Por experiencia sabemos que la planificación y programación de las clases es más eficaz en las cuestiones de hecho: esta tarea de lectura, esas preguntas para estudiar, este ejercicio de revisión, las pruebas. Tratamos de imaginarnos cómo pueden responder lós alumnos al itinerario del curso. ¿Dónde habrá que parar para^déscansar? ¿Dónde habrá que parar para valorar lo que han aprendido?

Mirar hacia delante y planificar las clases y decidir cómo actuar en las situaciones pedagógicas es una condición *sine qua non* para una buena enseñanza. Los profesores que no programen sus clases con antelación no estarán preparados para enseñar. Mediante la planificación, la consideración de las cosas con antelación, nos colocamos ante los niños en situación de disponibilidad de forma significativa. La

a
ausencia de planificación no resulta práctica. Pero también tenemos que ver las curiosas consecuencias que surgen de la planificación cuando el programa planificado se hace demasiado fijo, demasiado inflexible, demasiado prescriptivo para la convivencia con niños. Porque una programación inflexible puede congelar el grueso del conocimiento que, de no ser así, sería algo dinámico, vibrante y vivo.[44] Este tipo de planificación tiende a reducir a un esquema lo que de otra forma sería una asignatura rica y multifacética.

Una de las características inherentes a la planificación es, en cierto sentido, la conversión de las asignaturas en objetos. Incluso los niños para los que se programa se convierten en objetos cuyo comportamiento y respuestas se toman en consideración desde una perspectiva más manipuladora y predictora. Incluso el propio programador puede convertirse en un elemento objetivo del plan o del programa. Cuando planifico deliberadamente hacia el futuro, yo mismo me proyecto. Por ejemplo, planeo contar una historia como parte de una clase de ciencias y en esta consideración anticipativa me vuelvo consciente de lo que voy a ser, un contador de historias. Y, sin embargo, cuando escribo mi comportamiento para la lección del proyecto de ciencias y planifico qué decir y hacer, me quito parte de mi propia subjetividad y de mi relación inmediata y activa con el mundo.

Una vez diseñado el plan o el programa, antes o después, se debe poner en práctica. En un sentido, mi planificación para una situación pedagógica particular se convierte en un compromiso, una tensión personificada, que, en cierta forma, me orienta hacia esta situación. Por ejemplo, si programo contar una historia sobre un científico, entonces proyecto un cierto clima a esta situación futura. De esta forma me preparo para la situación en la que tengo que actuar como profesor. Si puedo mantener la cualidad de la intención y el clima del plan, esto me permite estar preparado casi para cualquier cosa: el humor de los alumnos, sus preguntas y todo lo demás.

Pero existe un peligro en la naturaleza deliberadora de la planificación. Las programaciones de clases que intentan fijar totalmente la situación futura me roban la libertad necesaria para permanecer abierto a los momentos pedagógicos que puedan surgir de esa situación. Cuando la planificación se hace demasiado fija, las interacciones de los adultos con los niños corren el peligro de perder la espontanei-

44. Evidentemente, a menudo ocurre en las escuelas de Canadá y de Estados Unidos que a los profesores se les asigna la enseñanza de determinadas asignaturas de las que no son especialistas. Esta postura se trata de justificar alegando que cualquiera que sabe enseñar debe ser capaz de enseñar cualquier asignatura. Los profesores que sólo saben un poco más que sus alumnos de la materia a impartir tienen menos facilidad para estar abiertos y ser lo suficientemente dinámicos en la enseñanza de esa asignatura. Probablemente necesitan preparar sus clases con inflexibilidad por temor a no tener los recursos necesarios si se salen de lo planificado.

dad y la transparencia que caracterizan una gran parte de la interacción humana cotidiana. La acción planificada puede convertirse en acción escrita. Incluso aunque en las situaciones reales las programaciones rara vez se siguen al pie de la letra, algunos profesores tratan de mantenerse apegados a su planificación de clases como si fueran reglas de hierro.

Es necesario darse cuenta de que cuando planificamos cuidadosamente una cierta situación experimentamos esta planificación como una elección y un compromiso que se apodera de nosotros y que se actualiza una vez que estamos en la situación para la cual se había hecho la planificación. Esta puede ser la razón de que una clase planificada que tenemos que repetir en otro grupo en el mismo día resulte a menudo menos animada, menos inspirada que la primera. Para que la clase vaya bien tenemos que aferramos al ambiente que la planificación original generó en una imaginación anticipativa. Además debería quedar claro que, si enseñamos con la programación de otra persona, puede que no estemos tan bien predispuestos como cuando hacemos nuestra propia programación de clase. La verdadera programación de clases siempre implica este sentido experiencial del compromiso y la orientación que se apodera de nosotros y que se suelta una vez que hemos llevado a cabo la actividad planificada.[45] Si simplemente seguimos la programación de otra persona, nos convertimos en meros ejecutores o técnicos de una serie de comportamientos externamente determinados.

Naturalmente, existen grados o niveles de reflexión anticipativa que pueden ir desde el repaso poco controlado a las estructuras y secuencias cuidadosamente planificadas. Además, existe un tipo de reflexión anticipativa que tiene más que ver con una perspectiva filosófica total o con un programa educativo amplio que uno va adoptando con el curso del tiempo. Por ejemplo, cuando adopto un enfoque individualizado para la enseñanza, entonces me estoy preparando situaciones pedagógicas que serán muy diferentes en ciertos aspectos importantes respecto de un enfoque basado en la enseñanza o el aprendizaje en grupo.

La reflexión durante la acción

Una respuesta a la crítica del profesor como mero ejecutor de una programación preespecificada de un programa curricular ha sido la noción del profesor como «profesional reflex|vo». Postula que el pro-

45. Para un análisis fenomenológico de la decisión, véase Paul Ricoeur(1966), *Freedom and nature: The voluntary and the involuntary,* Evanston, 111., Northwestern University Press.

ceso interactivo de enseñar es esencialmente una práctica reflexiva. Según esta idea, el profesor es un profesional que opera dentro de un dominio (la empresa educativa o pedagógica) igual que otros profesionales lo hacen en los dominios de la medicina o de la ingeniería.

Se ha dicho que el profesional reflexivo es el profesional que reflexiona en acción mediante la toma de decisiones. En esta toma de decisiones se le considera guiado por los principios teóricos y prácticos de su disciplina aunque estos principios pueden estar operando de forma más o menos tácita. Por consiguiente, algunas de las teorías del profesor como profesional reflexivo intentan ser sensibles a las características intuitivas, dinámicas y no racionales del acto de enseñar. Recalcan que no deberíamos reducir el acto de enseñar a un modelo simple teórico-práctico de la acción humana. Enseñar no es un proceso de producción técnico, con *inputs,* tratamientos y producciones. Sin embargo, la mayoría de modelos finalmente parecen ofrecer una lógica reconstruida del momento interactivo de enseñar que parece sorprendentemente similar al proceso de deliberación racional o de la toma de decisiones. ¿Cómo de precisa es la imagen del profesional reflexivo comparando, por ejemplo, el médico de cabecera con el profesor de escuela?

Le explico mis dolores al médico. He experimentado una sensación de parálisis en mi brazo derecho. Aunque ya puedo volver a utilizar el brazo desde hace unas semanas, todavía sufro síntomas extraños que me producen ansiedad: debilidad, rigidez en los músculos y tendones, sensación de cosquilleo en los dedos, y algo de dolor. Todavía no puedo utilizar los dedos con normalidad y siento molestias al escribir. El médico escucha y anota algunas cosas. Me hace unas cuantas preguntas y examina mi brazo. Luego se vuelve a sentar y, mientras espero sus sugerencias en silencio, me doy cuenta de que el médico está dibujando columnas en un papel. Ha trazado rápidamente unas líneas verticales y rellena las columnas con términos médicos. Me siento. Evidentemente, el doctor está reflexionando sobre cómo tratar mis dolencias y qué línea de actuación conviene seguir. Espero un poco más y me aclaro la garganta. Le pregunto al médico qué es lo que está dibujando y escribiendo en su bloc de notas. El médico me indica que en la primera columna ha anotado los síntomas que le he indicado: debilidad del brazo, palpitaciones del corazón, pérdida de sensaciones. En la segunda columna ha conectado los diferentes síntomas con las posibles enfermedades. En la tercera columna ha escrito las pruebas que comprobarían la probabilidad de los diferentes diagnósticos posibles. En la cuarta columna, ha hecho una lista de los tratamientos que debe sugerir en el caso de que las pruebas resulten positivas. Según me explica, está tratando de encontrar el diagnóstico más plausible y así poder decidir con qué pruebas tiene que empezar. Mientras el doctor rellena un impreso para alguna prueba de laboratorio, se me ocurre que

este doctor me acaba de mostrar una imagen concreta y activa del profesional reflexivo en funcionamiento. En la práctica de este profesional de la medicina hay momentos evidentemente de reflexión separada, de deliberación sobre las posibles alternativas, para decidir sobre qué actuaciones conviene llevar a cabo, y luego actuar en consecuencia. Estos son componentes de una forma reflexiva de actuar, que se pueden considerar como una clase de «deliberaciones para tomar una decisión». Los médicos experimentados competentes suelen desarrollar un ojo clínico perceptivo e intuitivo en la detección de enfermedades. Para estos doctores el proceso de reflexión se absorbe y se convierte en una competencia más tácita e intuitiva[46] que se muestra en la inmediatez de la actuación en la situación médica. Pero incluso este proceso más tácito de reflexión en acción está condicionada por un comportamiento de resolución de problemas basado en la ciencia médica.[47]

¿En qué son comparables esta imagen de la experiencia del profesional reflexivo, del médico con sus pacientes, y del profesor con sus alumnos? En el ejemplo de arriba, el médico es un resolutor de problemas que utiliza su conocimiento médico del cuerpo y de sus enfermedades para ayudar a que el paciente se recupere y recobre su estado de salud. ¿Es el profesor o el padre un resolutor de problemas en el mismo sentido? Algunas veces sí. Evidentemente, los profesores están comprometidos en una amplia variedad de prácticas. Algunas veces el profesor trata de resolver problemas tales como repartir unos recursos materiales insuficientes entre un extenso grupo de estudiantes. A veces, el profesor prepara y planifica clases, tareas o pruebas. Otras veces, está implicado en secuencias de enseñanza habituales o rutinarias. Periódicamente, tiene reuniones con los padres o con las personas de refuerzo para discutir el progreso o las necesidades especiales de algunos de sus alumnos. Apenas hay duda de que cuando un profesor (o un especialista en enseñanza como, por ejemplo, un consultor de lectura) hace un trabajo de diagnosis con un niño concreto que parece tener una dificultad específica, como, por ejemplo, la lectura, este proceso diagnóstico puede mostrar marcadas similitudes con la práctica del médico de cabecera. De hecho, el problema de la lectura puede a veces tener una base fisiológica. Por consiguiente, el especialista en lectura

46. Véase el capítulo 8, «La estructura del tacto de la acción solícita».

47. Por supuesto, las situaciones son también a menudo normativas (morales). Sin embargo, la cuestión de realizar una amputación de una pierna gangrenada, por ejemplo, es una decisión puramente médica para el especialista, en la medida en que el especialista debe saber qué procedimientos alternativos existen y qué consecuencias o posibles riesgos conlleva la decisión de amputar la parte enferma de un miembro. Las dimensiones normativas o morales de las decisiones médicas, generalmente, tienen que ver con consideraciones en las que también pueden participar personas no especialistas en medicina, como, por ejemplo, si merece la pena vivir con un miembro amputado.

puede implicarse en un proceso de práctica reflexiva (deliberativa). Sin embargo, aquí no queremos tratar fundamentalmente las situaciones de diagnosis especializada. Ni tampoco queremos hablar fundamentalmente de la enseñanza en los casos en que las rutinas y los hábitos gobiernan el proceso. Más bien, nos interesa especialmente la realidad interactiva del momento o de la situación pedagógica. En realidad, la parte menos comprendida en las feorías educativas es la actuación inmediata, durante el proceso, en el flujo constante de los momentos pedagógicos.

La situación que mejor refleja la práctica reflexiva de la situación médica del doctor y el paciente es la situación pedagógica del profesor y el alumno. Pero, al contrario que el médico, el pedagogo parece menos implicado en la reflexión de resolución del problema que en reflexionar sobre el significado pedagógico o la importancia de ciertas experiencias. Los problemas buscan soluciones, conocimiento «correcto», procedimientos eficaces, estrategias de solución, técnicas o métodos productivos que den resultados. Cuando consulto al doctor sobre una dolencia física, tengo un problema que espero que el médico pueda resolver y rectificar.

Pero los problemas de la enseñanza rara vez son «problemas» en este sentido. Más bien, los profesores tratan con situaciones, apuros, posibilidades y dificultades. Las situaciones y los apuros se deben manejar de la mejor forma posible, y es preciso detectar y tratar las posibilidades y las dificultades. En última instancia, los apuros y las dificultades constituyen «problemas de significado», o más bien cuestiones de significado. Por ejemplo, si un niño es «difícil» o experimenta «dificultad» (lo que a menudo significa una cosa diferente), rara vez se puede resolver o eliminar la dificultad. Tengo que preguntarme cuál es el significado de esta dificultad para el niño, y cuál es la significación pedagógica de ésta para mí como profesor. Las preguntas de significado no se pueden «resolver» y eliminar enseguida y para siempre. Son pocos los problemas pedagógicos que se pueden erradicar en el momento o para el día siguiente. Lo que en realidad hay que hacer es aprender a seguir adelante y a continuar conviviendo con estas situaciones de la mejor manera que podamos.

Las cuestiones de significado pedagógico son profundamente normativas;[48] es preciso comprender mejor y más profundamente las cuestiones que tratan del significado de las experiencias, de manera

48. Es fascinante cómo algunos de los modelos dominantes de la «enseñanza reflexiva» o la «enseñanza como reflexión en acción» concluyen de manera sospechosamente similar al proceso de la propia investigación científica, completa, con «rigor en el experimento en cuestión», «haciendo hipótesis» y «comprobándolas». Véase, por ejemplo, D. A. Schón (1983), *The reflective practitioner: How professionals think in action,* Nueva York, Basic Books; y (1987), *Educating the reflective practitioner,* San Francisco, Jossey-Bass.

que sobre la base de su entendimiento se pueda ser capaz de actuar con más solicitud y tacto en ésta y en futuras situaciones. Pero los problemas pedagógicos (cuestiones, apuros, dificultades) nunca se pueden cerrar. Siempre continúan siendo el tema de conversación. Tienen que ser apropiados, de una manera personal, por cualquiera que espere beneficiarse de estas ideas. En otras palabras, la «dificultad» es algo que tenemos que interpretar, con lo que tenemos que trabajar y ante lo cual debemos permanecer atentos.

La acción solícita en las situaciones pedagógicas

Al principio de este libro he descrito el momento pedagógico como la situación en que el pedagogo hace algo apropiado para el aprendizaje en relación a un niño o a un joven. Pero las situaciones pedagógicas generalmente no permiten que el profesor se retire a reflexionar, a analizar la situación, a deliberar sobre las posibles alternativas, a decidir sobre la mejor acción a realizar, y a actuar sobre esta situación. Algunos investigadores han calculado que los profesores toman una media de una decisión por minuto. Quieren decir que el profesor está actuando constantemente en situaciones siempre cambiantes. Con mucha frecuencia el momento pedagógico requiere que el profesor actúe instantáneamente. Con la sabiduría que da la experiencia de la observación racional, esta acción instantánea puede parecer una especie de decisión tomada sobre la marcha, pero no es realmente una toma de decisión, en el sentido normal de resolución de problemas y de deliberación. Se debería insistir en el hecho de que toda reflexión siempre presume un cierto elemento de tiempo y de distanciamiento de la experiencia que es objeto de nuestra reflexión. Con este distanciamiento siempre nos hacemos conscientes de nuestras acciones de una manera más o menos objetiva. El ego refleja (re-fleja) el *self* en una relación Yo-mí. Por ejemplo *Yo* me siento a *mí mismo* cada vez más confundido e irritado.

En las interacciones pedagógicas normalmente no experimentamos una separación entre los dos egos o *self,* Yo y mí: uno que actúa y el otro que refleja la acción. Por supuesto, podemos ser totalmente conscientes de lo que estamos diciendo o haciendo mientras interactuamos con los niños o con los alumnos. Pero esta conciencia es generalmente volátil y efímera. Puede incluso pasar que nos pillemos a nosotros mismos diciendo algo que no deberíamos haber dicho o manteniéndonos al margen en algo que luego seguramente podríamos lamentar. Pero estos actos de «auto» (se//)-conciencia, de conciencia íntima o tacto, poco se parecen a la práctica de la toma de decisiones de la reflexión deliberativa. (Es significativo que la conciencia de uno mismo, que significa la conciencia de los propios

afctos, se vuelva fácilmente demasiado tensa, y haga que las interacciones sociales normales resulten incómodas, artificiales e incluso imposibles.) En nuestras experiencias pedagógicas con la gente joven nos involucramos activa e inmediatamente de una manera consciente (en cuerpo y mente, de cabeza y corazón) y sólo más tarde es posible una verdadera reflexión. Cuando nos encontramos con un niño en una situación que exige una respuesta ó una iniciativa por nuestra parte, lo normal es que hayamos actuado antes de ser realmente conscientes de haberlo hecho.

La experiencia de la acción pedagógica solícita en las situaciones pedagógicas tiene una estructura peculiar. No es ni algo común ni una forma de resolución de problemas, tampoco es totalmente intelectual ni corporal, tampoco es pura reflexión en un sentido deliberativo ni algo completamente espontáneo o arbitrario. Vivir el momento pedagógico es una respuesta personal total o una acción solícita en una situación particular. Las acciones solícitas se diferencian de las acciones reflexivas en que son conscientes y están atentas a lo que hacen sin distanciarse reflexivamente de la situación al considerar o experimentar las posibles alternativas o las consecuencias de la acción. Por lo tanto, cuando hablamos de una acción con tacto más que decir que es una acción «reflexiva» deberíamos decir que es solícita, en el sentido de «consciente».

Durante el fin de semana he leído una interpretación solícita del poema de Rilke «La pantera». Es lunes por la mañana y entro en la clase muy motivado y pensando con anticipación en la clase que voy a dar sobre «La pantera». Si fuera un profesor ingenuo y sin experiencia podría haber pensado que simplemente podía entrar en clase y «enseñar a Rilke». Si lo supiera todo y lo contara todo, a lo mejor se podría hacer. El cómo de bien se haga depende del cuidado con que se haya pensado lo que se debe decir y hacer, y de la medida en que los estudiantes capten lo que se está tratando de hacer. Pero ahora sé que no es suficiente con entrar en clase y esperar que los alumnos estén dispuestos a oír hablar de Rilke, aun cuando estuvieran motivados. Sí, en parte estoy positivamente tenso sobre esta fascinante interpretación de «La pantera» de Rilke.

Pero cuando entro en la clase intuitivamente capto de dónde vienen los alumnos. Sé que algunos de ellos han estado trabajando a tiempo parcial durante el fin de semana, otros han tenido buenas o malas experiencias el sábado y el domingo, algunos han trasnochado y no es que estén precisamente esperando ansiosos la semana escolar. Sin embargo, todos estos chicos han logrado subirse al autobús y llegar a la escuela. Han logrado sentarse en sus asientos a las ocho de la mañana. Justo ahora no les preocupa en absoluto Rilke ni la poesía. Por lo tanto, cuando entro en la clase estoy de alguna forma sensibilizado respecto al ambiente y a la dinámica de grupo (aunque no tengo

esta percepción de forma consciente). Se me ocurre fijarme en Darryl, cuyos movimientos y risotadas dan sabor de alguna forma al tono general de la clase. Se percata de que lo estoy mirando y me sonríe. Es como si lo interpretase como una invitación a hacer un comentario sobre mi interés, pero mueve la cabeza con simpatía, y yo hago un chiste al respecto. Se intercambian otros comentarios espontáneos, otros chicos empiezan a sintonizar y parece que la clase empieza a tomar cuerpo. Se trata de charlas superficiales. Pero tenemos que conectar de alguna forma antes de poder empezar en serio.

Las clases de los lunes por la mañana no cuesta mucho empezarlas porque los alumnos no se han despertado del todo todavía. Cuando nos levantamos de la cama el lunes por la mañana y nos cepillamos los dientes y empezamos la nueva semana medio adormilados, tenemos que intentar facilitar las clases qiotivando nuestro interés y estimulando nuestra disposición a pensar. Otros días de la semana, los alumnos pueden mostrarse menos dispuestos a deslizarse sin darse cuenta dentro de una clase de lengua sobre conjunciones, o metáforas, o una novela, una obra de teatro o un poema.

He pensado empezar la clase sobre Rilke con una pregunta en la pizarra para que toda la clase reflexione y escriba algo antes de que empecemos las discusiones en grupo sobre algunos temas del poema de este autor. Pero, por alguna razón, no parece que sea el momento de empezar todavía, y por tanto empiezo con un reclamo. «Me gustaría leeros un poema de Rainer María Rilke, titulado "La pantera".»(Conforme estoy hablando tengo ya una sensación de que el clima no es el idóneo para este tipo de asunto y antes de que pueda evitarlo digo algo que suena como una disculpa.) «Ya me doy cuenta de que en vuestras mentes no es lo más importante esta mañana...» (Un par de chicos me miran con recelo y Marta mueve los ojos como si dijera: «¡Puedes decirlo otra vez!»... Pero ahora un sentimiento de rectitud me embarga. No quiero disculparme y continúo con un poco más de celo.) «Algunas veces resulta difícil hacer la cosas que nos hemos dispuesto a hacer y el poema de "La pantera" contiene una historia que puede conectar e ilustrar este tema.»

Rilke era una persona que vivió su vida muy intensamente y su poesía refleja un compromiso increíble de explorar la vida lo más profundamente posible. Para ganarse la vida, Rilke se puso a trabajar como secretario del escultor francés Rodin en París, pero, como trabajaba, estaba frustrado porque no podía escribir. Un día, le confió a Rodin que no había logrado escribir durante varios meses nada de poesía. Rodin le dio un consejo que cambió el curso de la obra de Rilke. Le sugirió que se fuera al zoo, seleccionara un animal y le mirara dentro de su jaula hasta que pudiera verlo de verdad. «Ve y siéntate delante de la jaula. Unas semanas no se te harán demasiado largas», le dijo Rodin. ¡Imaginaos qué debe de ser mirar a un animal con seme-

jante paciencia y atención! Rilke eligió la pantera y al final escribió el poema que lleva ese nombre. Después de este poema escribió mucha más poesía basada en ese tipo de observación cuidadosa. Más tarde los denominó «Poemas visuales». En cada uno de estos poemas está claro que Rilke veía mucho más de lo que vemos normalmente cuando miramos a un animal. En el caso de la pantera, Rilke parece haber captado algo de su alma salvaje.

Mientras les cuento la historia a mis alumnos me doy perfecta cuenta de quién atiende y quién está inquieto o parece preocupado. Ésta es una percepción profesoral del contacto que uno está estableciendo con los estudiantes tanto individualmente como en grupo. Pero, conforme la historia avanza, parece que va bien y toda la clase está atenta. La atención de los estudiantes me inspira y me pongo un poco más dramático en mi relato de la anécdota de Rilke. Pregunto si alguien ha visto alguna vez las esculturas de Rodin, y hablamos un poco sobre la forma en que los artistas creativos «ven» las cosas. ¿Pueden ver cosas que nosotros no podemos ver? Les cuento a los alumnos que el poema de la pantera siempre me ha impresionado profundamente. «Tengo tres traducciones de este poema, que originalmente estaba escrito en alemán, y antes de que os pase los textos me gustaría leerlas en voz alta. Después tendremos que intentar determinar cuál de las traducciones al inglés os parece más evocativa y con más fuerza poética.»

No importa lo bien que me haya preparado la clase y lo entusiasta que me sienta con la materia, la situación interactiva de la clase es tal que debo ser consciente constantemente de cómo es para los chicos (en la enseñanza secundaria sólo se ve a los estudiantes durante unos minutos cada día o cada dos días, y resulta muy fácil caer en un sistema centrado en el profesor, o en el contenido, pensando y actuando de forma que se ignore totalmente a los alumnos). Y, sin embargo, esta percepción es más una solicitud que una reflexión calculadora o deliberadora, que de todos modos interrumpiría el contacto con los alumnos porque introduciría aquella distancia que acompaña cualquier relación interpersonal manipuladora entre profesor y alumnos. Por lo tanto, cuando interactúo con los alumnos tengo que mantener una presencia auténtica y una relación personal con ellos. Lo que quiere demostrar el ejemplo es que la vida en las aulas es contingente, cada momento es una situación específica. Y la inmediatez de los procesos pedagógicos interactivos es muy difícil de describir, porque cualquier descripción tiende a colocar la experiencia a una distancia reflexiva para que la podamos contemplar.

He aquí otro ejemplo, esta vez de una situación familiar. Mark está practicando el violín, pero está agotado, nada inspirado y se mueve casi como un autómata. El violín suena también como cansado. La abuela que ha venido de visita a casa de Mark se asoma a la habitación y le ve con su violín medio caído sobre su hombro. La cara de Mark refle-

ja desánimo. Sin molestar, la abuela se desliza en la habitación y se sienta en una silla en un rincón. En silencio continúa con su labor de punto. Pero Mark nota su presencia, pues ha enderezado su postura y el arco roza las cuerdas con más vigor e imprime un repentino dinamismo en la forma de tocar. Mark en realidad ya no está practicando. Está actuando para su abuela. Hay un sentimiento en esta música. Y la abuela está escuchando evidentemente encantada.

Es maravilloso cómo la abuela ha sabido instantáneamente qué hacer. Si se le hubiera pedido que explicara su acción, puede que dijera que no había pretendido inspirar a Mark en absoluto. Que ella se había sentado allí porque parecía que el momento lo requería, y su mera presencia animó a Mark a hacer una mayor esfuerzo en su práctica con el violín. ¿Pero en qué sentido estaba la reflexión implicada en su acción? ¿Pensó en ello antes de sentarse allí? Quizás en un sentido vago. Más probablemente, se dio cuenta de los beneficios pedagógicos de su acción justo cuando se sentó. También podría no haber sido así sino lo contrario. Mark podría haber dejado de tocar y quejarse a su abuela de que sencillamente no le apetecía practicar. ¿Por qué ha hecho esto la abuela? ¿No ha convertido esa situación en otro momento pedagógico? Quizás, en nuestra vida pedagógica con los niños, nada es completamente previsible, predecible, planificable, razonable. Y generalmente no lo es hasta después de que hemos tenido la oportunidad de considerar reflexivamente la importancia de la situación.

Igual que hay grados o niveles de reflexión anticipativa que pueden ir desde el repaso libre a los planes cuidadosamente trazados, existen formas de actuación inmediata que van desde la solicitud intuitiva de la actuación improvisada inmediata, por un lado, a la solicitud más consciente de la acción improvisada mediata. En la forma intuitiva olvidadiza, el «pensamiento» es un verdadero diálogo o conversación por naturaleza, lo que significa que interactuamos de una manera abierta, directa y compartida. En la forma más autoconsciente de actuar, entra en juego una tensión notable entre el Yo o *self* conversacional y el Yo reflexivo que mantiene a distancia la naturaleza conversacional de la actuación intuitiva. En algunas situaciones esto puede ser debido al tipo de tema o a los participantes en la conversación, que me fuerzan a una solicitud o una reflexión más prudente. Esto ocurre cuando me doy cuenta, en medio de una conversación, de que no estoy seguro de mi propia opinión o motivo, lo que me lleva a una autopercepción aumentada y atenta al detalle. En este caso tomo conciencia de mi propia actuación mientras estoy actuando. En otras situaciones, el diálogo espontáneo de la actuación inmediata resulta de alguna forma forzado cuando me doy cuenta de que no confío en la persona con quien estoy interactuando. Y, entonces, salgo de la situación de la misma manera en que encuentro mi camino en una hora punta. Me voy por atajos para buscar el camino más corto. Pero sé que corro el ries-

go de tener que parar en un semáforo y por tanto perder la ventaja de haber elegido el camino de la izquierda en lugar del de la derecha. En el juicio activo que se hace sobre la marcha en situaciones de tráfico, estoy enterado de las posibles consecuencias de ciertos tipos de configuraciones. Sé al instante adonde me puede llevar algo. En las horas punta de tráfico, no hay tiempo para el proceso de reflexión deliberativo.

Un ejemplo más puede mostrarnos la relación entre la acción inmediata y la actitud reflexiva. El padre está ocupado con algo, cuando por el rabillo del ojo nota que su hijo de seis años está escondiendo algo detrás de un armario. «¿Qué estás haciendo ahí, Tony?», pregunta el padre. «No hay que poner las cosas detrás del armario. ¿Por qué no utilizas el cajón para guardar las cosas?» Tony se para en seco. Parece un poco incómodo, culpable incluso, pero dice: «Oh no, no es nada, papá. Nada importante». Su padre insiste: «¿Pero qué estabas haciendo detrás del armario, Tony? ¿Me lo enseñas?». Con vergüenza, Tony saca una navaja pequeña. «Es la navaja de Jeff. Me la ha prestado hoy. Ni siquiera la abriré. Sólo se la estoy guardando hasta mañana. La madre de Jeff también lo sabe.» La cara de Tony está roja y demacrada. Sabe que a su padre no le gusta que juegue con navajas. Y de hecho su padre le dice: «Vale, Tony, ya sabes que no jugamos con navajas en esta casa. ¿Se la devolverás, por favor, a Jeff?».

Tony sale de casa. Su padre se ha quedado preocupado. ¿Por qué ha actuado así? Incluso mientras hablaba con Tony, había empezado a sentirse incómodo por su posible respuesta. Más tarde habla del incidente con su mujer. Le dice: «Sabes, lo que más me molesta no es que tuviera esa navaja. Lo que siento es que intentara ocultarme algo. Quizás porque pensé que estaba actuando subrepticiamente, y que me estaba excluyendo de algo. Es como si algo se hubiera interpuesto entre nosotros. Se le notaba en la cara que le daba vergüenza. Era como si tuviera una máscara en lugar de su transparencia habitual». El padre y la madre hablan un rato más sobre navajas y secretos. Al día siguiente, el padre coge a Tony aparte y le dice: «Tony, no sabía que tener una navaja significaba tanto para ti. Creo que ya eres lo bastante mayor como para tener una». Entonces le da a Tony una navaja de verdad. «Déjame que te enseñe como manejarla para que no tengamos ningún accidente con ella. ¿Sabes cómo abrirla y cómo cortar? Sí, así se hace, lo estás haciendo bien... Sostén siempre la navaja así y corta siempre desde el cuerpo.»

El padre de Tony le dio a su hijo la responsabilidad de tener una navaja. Pero algo más estaba en juego. Tony había guardado un secreto. La respuesta del padre a esta nueva experiencia de que su hijo tuviera un secreto fue directa. Pero, después de reflexionar, llegó a reconocer que guardar un secreto no era necesariamente algo malo. Desde entonces, se siente más inclinado a permitir que Tony tenga sus secre-

tos. Ahora, incluso considera importante que Tony tenga secretos como forma de crecimiento gradual hacia su independencia.

Estas anécdotas muestran dos situaciones: una en que el adulto cumple un momento pedagógico (la abuela de Mark); y otra en que un adulto pierde la oportunidad pedagógica de actuar apropiadamente en la situación (el padre de Tony). Pero el padre de Tony aprende algo de esa experiencia, y logrará recobrar una posibilidad pedagógica que inicialmente había perdido. Reflexiona sobre el significado que tiene para su hijo el hecho de tener una navaja, y reflexiona sobre el significado que la experiencia del secreto puede tener para Tony. A partir de entonces, adopta una orientación pedagógica solícita. Si más adelante Tony vuelve a ocultar algo a sus padres, es posible que éstos se sientan inclinados a dejarlo pasar, porque ahora tienen una comprensión más solícita de la necesidad que tieijle un niño de tener su espacio privado y personal. Pero cuando esto oéurre, no es el resultado de una acción pensada en el momento sino de una reflexión sobre la acción.

La reflexión sobre la acción

Por consiguiente, podemos decir que el momento pedagógico requiere no tanto mucha reflexión *en* acción como reflexión *sobre* la acción. Pero la reflexión sobre la acción es recordatoria; ocurre siempre después de que la situación ha pasado. Algunas veces reflexionamos sobre lo que hicimos o lo que dejamos de hacer porque algo de la situación nos preocupa o nos hace reflexionar. Otras veces reflexionamos sobre acciones pasadas simplemente porque la pedagogía exige una orientación reflexiva con respecto a la vida. Cuando estamos implicados en la pedagogía de los niños o de la gente joven, tendemos a reflexionar también sobre los aspectos aparentemente insignificantes y triviales de las situaciones.

Desde un punto de vista general, se puede decir que la reflexión pedagógica intenta ser consciente de si la acción en la situación pedagógica era la apropiada (buena, correcta, o la mejor en la circunstancia concreta). ¿De qué situación se trata? ¿Cómo la vivió el niño? ¿Cuál es la importancia pedagógica de esta situación? ¿Dije o hice lo correcto? En otras palabras, la reflexión pedagógica recordatoria sobre la acción se pregunta: «¿Qué es lo que debería haber hecho?». Al reflexionar solícitamente sobre lo que debería haber hecho, decido en efecto cómo quiero ser. Dicho de otra manera, infundo a mi ser y a mi disposición para actuar una cierta solicitud. Y, sin embargo, puede que no quede claro cómo soy como profesor, hasta que no haya tenido una nueva oportunidad para actuar de forma más apropiada. Mi forma de ser profesor depende de lo que yo haga, de mis posibilidades de actuar solícitamente. Pero mis posibles acciones no surgen de forma mágica.

dependen de la solicitud que he sido capaz de adquirir en la reflexión recordatoria.

La reflexión recordatoria sobre la acción puede, por supuesto, hacerse mediante la conversación con otras personas. De hecho, suele ser conversando con otra persona como mejor podemos reflexionar sobre el significado de una situación particular (como hicieron el padre y la madre de Tony). Pero la reflexión mediante la conversación también implica distanciarse del sujeto de nuestra reflexión. En la vida cotidiana nos contamos mutuamente historias sobre las experiencias que hemos tenido con los niños. Este contar y volver a contar anécdotas se puede ver como una forma de teorización práctica en la que los padres y los profesores se involucran espontáneamente. Al contar a los demás nuestras experiencias con los niños, al verbalizarlas, les estamos dando sentido a estas experiencias. A menudo, cuando nos sentimos frustrados por nuestras acciones, decimos: «Lo que debería haber hecho es...». No es sólo agua pasada: cuando reflexionamos sobre nuestras experiencias tenemos la oportunidad de llegar a darnos cuenta de la importancia de estas experiencias.

Reflexionemos, por ejemplo, sobre el significado y la importancia de que los niños tengan secretos que ocultan a sus padres. Los niños pequeños suelen responder libre y abiertamente a las preguntas y comunicaciones de sus padres. Pero, conforme crecen, no es raro que sientan aversión hacia las preguntas que los padres les hacen con sinceridad. De pronto, el niño experimenta las preguntas como si los padres estuvieran husmeando en sus cosas. Ésta es una experiencia nueva para el niño: ¡saber algo que su padre o su madre ni siquiera saben, poseer algo para él solo! Hay incluso una cierta sensación de poder asociada a mantener un secreto sin que los padres lo sepan, ¡ellos que son tan todopoderosos y sabelotodos! Tener un secreto le da al niño una sensación de identidad personal. En la experiencia de guardar secretos los niños descubren la interioridad, la privacidad, la invisibilidad interior. Cuando se oculta algo o se guarda un secreto, el *«self»,* de alguna forma, se disimula; ésa es la razón por la que los secretos confieren un cierto valor a lo que se guarda en secreto. (Y ésa es la razón por la que la gente hará cualquier cosa por detectar, desenmarañar o descubrir lo que se guarda en secreto.)

El hecho de que un niño oculte un secreto es también un signo de crecimiento personal hacia la autonomía y hacia la independencia. Ahora bien, cuando el niño tiene secretos para sus padres se infringe una cierta receptividad, mutualidad, transparencia. Al tener un secreto, ocultar algo, el niño separa el *self* (el alma) de la familia (la comunidad).[49] Por consiguiente, la experiencia de aprender a guardar un se-

49. En realidad, la etimología del término *secreto* contiene la idea de «separado, dividido, aparte».

creto es una parte necesaria de la infancia y de madurar. Es significativo que muchos juegos de niños lleven asociada una cualidad de secreto. Al principio, tener un secreto para los padres (y para los hermanos o los amigos) es una experiencia de emancipación para el niño. Es un descubrimiento de la privacidad y una afirmación de la propia identidad. Más adelante, compartir un secreto con" el mismo padre o con un amigo de confianza se convierte en otra experiencia importante en el proceso del crecimiento personal hacia la independencia. Una persona que no sabe guardar un secreto carece de independencia, pero también carece de ella una persona que no sabe compartir un secreto.

Estos párrafos muestran la forma en que la reflexión pedagógica entiende el significado de ciertas experiencias y lo que se debería haber hecho en esas situaciones. Por lo tanto, la reflexión pedagógica sobre la acción sirve para hacer que la acción subsiguiente sea más consciente y con más tacto. Cuando algún día el padre de Tony note otra vez que Tony tiene algún secreto sobre algo, es posible que muestre más tacto y se sienta inclinado a dejarlo correr. Y no porque haga sobre la marcha una reflexión deliberada sobre la importancia de que un niño de seis años de edad esté ocultándole algo, sino más bien porque ha llegado a una conciliación solícita gracias a la reflexión previa sobre pasadas interacciones con Tony. Dicho de otra forma, las acciones del padre de Tony ya se han adaptado a las reflexiones pasadas. Si el padre de Tony está demostrando un mayor tacto en la vida con su hijo es porque su comportamiento consiste en acciones sensibilizadas a la importancia pedagógica del deseo del niño de guardar un secreto. Un padre con tacto querrá respetar la privacidad del niño, porque husmear en los secretos de un niño es faltar al respeto a su individualidad y su necesidad de un espacio personal y privado.

Al contrario de lo que ocurría con el médico de cabecera que reflexiona *en* acción sobre lo que debería hacer en una situación médica, el momento pedagógico exige una acción que sea ambas cosas: «solícita» y «desconsiderada». En otras palabras, las interacciones pedagógicas de los padres o los profesores con los niños no están marcadas por la reflexión durante el curso de la acción sino más bien por la actuación con tacto marcada por la solicitud. La acción realizada con tacto es «solícita» cuando el educador muestra la sensibilidad adecuada sobre lo que es bueno y lo que se necesita en una situación determinada. Pero la acción con tacto es «desconsiderada» cuando uno no puede retirarse a reflexionar mientras está actuando. La acción realizada con tacto es una «actuación de pensamiento instantáneo» que no puede ser completamente reflexiva o, dicho de otra forma, en realidad no es el resultado de un proceso de resolución de problemas o una actividad de toma de decisiones.

Las situaciones pedagógicas requieren una respuesta y una participación inmediata. Normalmente un profesor o un padre no tienen

tiempo para reflexionar, deliberar y luego decidir qué hacer, por lo que uno a menudo comete errores haciendo o diciendo cosas, o por no decir o hacer cosas que no parecen adecuadas en ese momento. En esto, la pedagogía difiere fundamentalmente de la medicina. Cuando un médico comete un error puede tener serias consecuencias para la salud del paciente. Cuando un dentista extrae la muela equivocada, la muela ya no se puede volver a colocar en su sitio. Pero cuando un padre o un profesor cometen un error casi siempre se puede remediar o rectificar. De hecho, el admitir que se ha cometido un error, y hablarlo abiertamente, tiene consecuencias positivas para el desarrollo personal y para la relación entre el padre o el profesor y el niño.

¿Pueden las acciones habituales y rutinarias ser solícitas?

En este punto deberíamos recordar que en la vida cotidiana, en casa igual que en la escuela, muchas de nuestras acciones e interacciones con los niños son, en cierta medida, rutinarias. Además, nos hemos formado algunos hábitos personales que se han convertido en parte de nuestras vidas pedagógicas. Resulta bastante posible que, en muchos casos, la existencia de rutinas y hábitos sea un signo de la inflexibilidad y monotonía que a menudo gobierna las vidas de los niños. Todos conocemos a profesores que creemos que deberían ser más reflexivos e innovadores en su práctica diaria. Algunas veces, los profesores tienen costumbres irritantes como hablar de manera monótona o abusar de la palabra «vale»: «¡Vale, ya!», «Vale, lo que quiero que hagáis ahora es ...». Pero la existencia de rutinas y costumbres no significa en sí misma que estas prácticas sean poco razonables o reprensibles desde un punto de vista pedagógico. En realidad, los buenos profesores probablemente demuestren una serie de rutinas y hábitos bien establecidos que tienen su origen en la reflexión cuidadosa. Por ejemplo, podría haberse convertido en mi «segunda naturaleza» (hábito) no dirigirme a una clase a no ser que tuviera la atención de todos los alumnos. Puedo, por costumbre, bajar la voz y hablar más despacio cuando un grupo de alumnos parece inquieto y agitado.

Dejadme poner otro ejemplo de buenas rutinas. En el Teachers' College de Holanda discutíamos, como profesores novatos, la importancia de tener siempre presente que no se debe despilfarrar el tiempo de los niños con clases mal preparadas o con actividades que deberían haberse organizado de forma que los alumnos se involucraran más, en lugar de tener que esperar su turno o hasta que el profesor consiguiera, al final, que el proyector funcionase. (Media hora de tiempo de clase perdida en una clase de treinta estudiantes son quince horas de las vidas de los niños.)

A propósito de este recuerdo del respeto hacia el tiempo de los niños, podríamos citar la convicción, entonces prevaleciente, de que como norma los niños de la escuela elemental debían empezar cada mañana con el aprendizaje y la práctica de las matemáticas, ya que la asignatura requiere un alto grado de concentración y energía. Por el contrario, «el tiempo de lectura libre» se sbgería casi siempre que se hiciese a última hora de la mañana o de la tarde, cuando los niños podían utilizar la tranquilidad de la experiencia de la lectura silenciosa. Por ello, «las matemáticas a primera hora de la mañana» se convirtió en la costumbre generalizada en muchas de las escuelas de Holanda. Y esta rutina se basaba en un razonamiento pedagógico defendible.

En cambio, en Canadá y Estados Unidos lo normal es sugerir que en las escuelas elementales los niños empiecen todas las mañanas con «la lectura silenciosa continuada e ininterrumpida». Podríamos analizar cuál de las dos rutinas, «las matemáticas a primera hora de la mañana» o «la lectura silenciosa a primera hora de la mañana», es más beneficiosa para el niño. Pero aparte de la cuestión sobre cuál de ellas tiene más sentido, las rutinas y los hábitos no son necesariamente malos desde un punto de vista pedagógico, aunque no se sometan a reflexión crítica a diario. En realidad, los niños no sólo necesitan ser motivados con nuevas y desafiantes experiencias de aprendizaje, sino que también se benefician de la confianza y la seguridad que crean las rutinas y los hábitos basados en las decisiones pedagógicas reflexivas del pasado. Los hábitos, en su lugar y proporción adecuada, hacen que la vida en cierta medida sea habitable, predecible, cómoda y fiable.

La vida podría volverse invivible si todas nuestras acciones siempre necesitaran el resultado de la crítica inmediata, de la reflexión racional. Los profesores, igual que los niños, necesitan poder confiar en las rutinas, en los hábitos y en las costumbres que son, en principio, pedagógicamente justificables. El que enseñemos a los niños a ser honestos, amistosos y considerados, o practiquemos rutinariamente una «lectura silenciosa ininterrumpida» por la mañana, son hábitos que deberían basarse en la reflexión pedagógica. Por supuesto, estos hábitos siempre deben poder ser revisados y estar abiertos a una mayor reflexión pedagógica. A los niños se les puede enseñar hábitos a la vez que aprenden a reflexionar críticamente sobre esas rutinas.

Naturalmente, los hábitos y las rutinas pueden convertirse en un comportamiento ciego, mecánico, que no tenga sentido. Por ejemplo, algunas escuelas tienen reglamentos disciplinarios que no tienen en cuenta en absoluto que las escuelas deben ser instituciones pedagógicas y no colonias penales o salas de justicia cuya función principal es «el mantenimiento del orden social». El mantenimiento de la disciplina en las escuelas no debería basarse esencialmente en la jurisprudencia sino en los principios pedagógicos. La pregunta debería ser siem-

3

pre: «¿Qué puede aprender este niño y qué puede aprender de esto toda nuestra comunidad?».

Las rutinas, los hábitos y las costumbres no están necesariamente cerradas ante las contingencias de la vida. En realidad, pueden ser bastante receptivas y adaptarse con facilidad a las circunstancias siempre cambiantes. De hecho, la propia falta de tacto puede convertirse en un hábito, en una forma de relación con los niños. El profesor tiene el hábito de tener tacto con los niños, lo que significa que el profesor tiene tendencia a actuar solícitamente con respecto a los niños en situaciones que cambian constantemente. E incluso la rutina de «las matemáticas a primera hora de la mañana» significaría que el profesor es sensible a los requisitos del currículo y a las necesidades de los estudiantes.

Ciertas características o hábitos de la enseñanza y la relación con los alumnos se podrían describir mejor con el término *estilo.* Y el estilo es más que una forma habitual o idiosincrásica de comportarse y hablar. De igual forma, el estilo no debe confundirse con la técnica o el método de enseñanza. El estilo es la personificación externa de la persona. En algún sentido, tener un estilo es ser tú mismo, ser quien realmente eres. Cuando alguien dice: «Ése no es mi estilo», la persona que lo dice está realmente diciendo: «Ésa no es la forma en que yo soy. Ése no soy yo».

Los profesores novatos deben pasar un tiempo descubriendo quiénes son, cuál es su deber, qué hábitos pueden adquirir. A veces un profesor tranquiliza a una clase tumultuosa con una simple mirada, o motiva el interés de los alumnos con una sonrisa enigmática, pero estos comportamientos no resultan fáciles de imitar. La razón es que deben de estar animados por la personificación de ese profesor. Los profesores utilizan algunas formas habituales de comportamiento y de presentarse a sí mismos con los niños y los jóvenes de las cuales ellos mismos, en el mejor de los casos, son sólo vagamente conscientes. La teoría educativa rara vez se ocupa de saber en qué consisten estas características estilísticas de la enseñanza, porque estas características tienen más que ver con lo que es único y personal que con lo que es común y generalizable. Sin embargo, la esencia de una buena enseñanza puede tener algo que ver con este fenómeno del estilo personal.

La forma concreta en que enseñamos ciencias, arte, literatura o matemáticas es, en gran parte, una función de la forma en que personificamos estas asignaturas. Un profesor de ciencias es algo más que una persona que casualmente enseña ciencias. Un profesor de ciencias de verdad es una persona que cree en las ciencias, que se pregunta sobre la naturaleza de las ciencias y las ciencias de la naturaleza; un profesor de ciencias de verdad es una persona que personifica las ciencias, que vive las ciencias, que, en cierto sentido, es ciencias. Y, por tanto, podemos decir si una persona es un profesor de verdad por la forma en que esta persona «estiliza» lo que enseña.

Los profesores que no creen en los niños, o que no tienen un sentimiento por la asignatura que enseñan, pueden ser incapaces de conformar un estilo para estas sutiles y a menudo elusivas características de los hábitos de la pedagogía. Existe una forma de inclinarse personalmente por las ciencias que es diferente de la forma en que nos inclinamos hacia la poesía, por ejemplo. Un buen profesor a menudo demuestra una forma de cuestionar, de considerar los problemas, de estar animado por un interés que tiene que ver con la forma en que este profesor ha llegado a personificar la asignatura a su propio estilo. Estas formas estilísticas y habituales de enseñar pueden ser bastante significativas, y sin embargo no se pueden someter con facilidad a un análisis reflexivo.

La salud pedagógica es la habilidad mental y corporal del tacto

En los apartados anteriores el esfuerzo principal ha sido determinar la naturaleza de la acción en el trato general con los niños en situaciones pedagógicas. Por supuesto, en la vida cotidiana, algunos profesores pueden actuar de forma autoritariá, insensible y desconsiderada. Otros profesores pueden tratar a los ñiños de forma que los alumnos los encuentran superficiales, afectados, estirados, forzados, poco naturales o distantes. Pero la acción que más trata de mantener la relación pedagógica en sí misma es la acción que implica una reflexión solícita. Hemos visto que la acción que caracteriza las experiencias concretas puede no ser reflexiva (en el sentido de tomar decisiones deliberativas). Sin embargo, esta acción tiene que ser consciente y beneficiarse de la reflexión. Esta capacidad para la acción consciente es a lo que nos referimos como *tacto,* tacto pedagógico.

El tacto es el lenguaje práctico del cuerpo, es el lenguaje de la acción en los momentos pedagógicos. Una acción realizada con tacto es una implicación inmediata en las situaciones en que las debo responder instantáneamente, como una persona completa, frente a situaciones inesperadas e impredecibles. El tacto, tal y como lo experimentamos en nuestra vida activa con los niños, es una consciencia sensible de nuestro *self* subjetivo mientras actuamos. Dicho de otra forma, cuando actuamos como profesores o como padres con los niños, no nos podemos distanciar lo suficiente de nuestra actuación y ser lo bastante objetivos.

El tacto como forma de la interacción humana significa que nos mostramos inmediatamente activos en una situación: emocional, receptiva y conscientemente. Incluso cuando, como pedagogos con tacto, nos comprometemos sensible y reflexivamente con un niño, buscando lo que es correcto decir o hacer, sólo somos vagamente conscientes de nuestras acciones (inconscientes de nosotros mismos

en \in sentido autorreflexivo).[50] Y, por lo tanto, filosóficamente hablando, nuestro pensamiento, nuestro sentimiento, nuestra actuación, están relativamente atenuados, retraídos, limitados o refrenados por las posibilidades de nuestro ser corporal y, en consecuencia, también ciegos a las posibilidades más profundas y de mayor alcance.

Evidentemente, nuestras acciones están siempre gobernadas por ciertas intenciones, como, por ejemplo, cuando estamos ocupados poniendo orden, o tratando de explicar un concepto difícil, o estamos intentando suscitar el interés de los niños y motivarlos. Sin embargo, el componente reflexivo de nuestra interacción inmediata con los demás es limitado. Cuando un niño «no se comporta bien» en clase el profesor, generalmente, no tiene tiempo de reflexionar sobre lo que es mejor hacer. Un profesor que se para y delibera durante un tiempo sobre las acciones alternativas que se pueden tomar sobre un comentario maleducado de un niño difícil puede ser tenido por vacilante, sin personalidad y débil. Como profesor, simplemente tienes que hacer algo, incluso aunque ese algo consista en ignorar o pretender que no te has dado cuenta del comentario.

De la misma manera, cuando un niño durante una clase hace una pregunta que demuestra que no entiende aquello que se le está explicando, el profesor generalmente no se permite el lujo de consultar un texto sobre cómo tratar este tipo de preguntas de la forma correcta para el niño (de cualquier forma, un libro probablemente no proporcionará este tipo de consejo). Lo mismo es cierto para los padres y otros adultos con responsabilidades pedagógicas. Cuando el niño se cae o se hace daño, o protesta cuando sus padres le recuerdan que es hora de dormir, no existe la oportunidad de sentarse a decidir qué es lo que hay que hacer en esa situación. Donde se necesita el tacto, no existe posibilidad de reflexionar de forma deliberativa y planificada. La acción que requiere tacto es siempre inmediata, situacional, contingente e improvisadora.[51]

La acción que requiere tacto está siempre enmarcada por una inclinación especial o un compromiso que define mi relación con los demás: existe tacto en la amistad, existe tacto entre los amantes, existe tacto en la forma en que el padre y el profesor se dedican al niño. La inclinación pedagógica hacia los niños se ve condicionada por la intencionalidad de nuestro amor, nuestras esperanzas y nuestras res-

50. Esta conciencia puede ser como la de control de interpretación que caracteriza a los actores de teatro que dicen que de alguna forma permanecen conscientes de su actuación aunque la interpretación debería ser una total inmersión en la personalidad del papel que están asumiendo. Pero, en la actuación, un papel o personaje es, en cierto sentido, evidentemente, un «falso» yo. Por el contrario, un pedagogo (profesor o padre), al actuar con los niños, tiene que ser necesariamente real y fiel a su propia identidad.

51. Para más comentarios epistemológicos sobre la acción solícita, véase el apartado del capítulo 8, titulado «La estructura del tacto de la acción solícita».

ponsabilidades. ¿Dónde encuentra el tacto sus recursos? Primero, recordamos que el tacto es la comprensión pedagógica de prestar atención a los jóvenes, a través de lo que notamos sobre ellos, en la forma en que los escuchamos. Ésta no es una manera separada de observar el comportamiento como un psicólogo podría hacerlo. La comprensión pedagógica, tal y como se practica en la vida cotidiana, es más normal en la actitud natural de la actuación cotidiana. '

Nuestra exploración de la noción de la pedagogía puede, pues, sugerir que la sa^ud pedagógica presume un sentido de vocación, un amor y un cariño por los niños, un profundo sentido de la responsabilidad y de esperanza activa a la vista de la crisis reinante, una madurez reflexiva, una comprensión pedagógica basada en una capacidad para escuchar y «ver» a los niños, y una actitud generalmente simpática y confiada hacia la gente joven. En el siguiente apartado sugeriremos que la salud pedagógica requiere una sensibilidad llena de tacto hacia los estados de subjetividad del niño, una inteligencia interpretativa, intuición moral, resolución improvisadora en el trato con los jóvenes, pasión por conocer y aprender los misterios del mundo, fibra moral para mantenerse en las propias creencias, una cierta comprensión del mundo, un profundo sentido de la disciplina y, por supuesto, no en menor grado, una imprescindible vitalidad y sentido del humor.

Capítulo 6

LA NATURALEZA DEL TACTO

LA RELACIÓN ENTRE EL TACTO EN GENERAL Y EL TACTO PEDAGÓGICO

Vivir es conmoverse.

En general, el tacto implica sensibilidad, una percepción consciente y estética. El diccionario Webster define el tacto como «un agudo sentido de qué hacer o decir para mantener las buenas relaciones con los demás o para evitar la ofensa». Pero trataré de mostrar que la esencia del tacto no es inherente al simple deseo o habilidad de llevarse bien con los demás, para establecer buenas relaciones sociales con ellos. El tacto tiene propiedades interpersonales y normativas que parecen especialmente adecuadas para las interacciones pedagógicas con los niños. Hablamos del tacto como si instantáneamente se supiera qué hacer, una facilidad y gracia improvisadora en el trato con los demás. La persona que muestra tacto parece tener la habilidad de actuar con rapidez, con seguridad, con confianza y de forma adecuada en circunstancias complejas y delicadas. Es importante establecer desde el principio que el tacto no tiene necesariamente la connotación de una sensibilidad suave, débil o conforme. Uno puede ser sensible y fuerte. Una persona con tacto debe ser fuerte, porque el tacto impone que se sea franco, directo y candoroso cuando la situación lo requiera. El tacto es siempre sincero y confiado, nunca falso o engañoso.

El tacto consiste en una serie compleja de cualidades, habilidades y competencia. En primer lugar, una persona que tiene tacto posee la habilidad de saber interpretar los pensamientos, las interpretaciones, los sentimientos y los deseos interiores a través de claves indirectas como son los gestos, el comportamiento, la expresión y el lenguaje corporal. El tacto supone la posibilidad de ver inmediatamente a través de los motivos o de las relaciones causa-efecto. Una persona con tacto es como si fuera capaz de leer la vida interior de la otra persona. En segundo lugar, el tacto consiste en la habilidad de interpretar la importancia psicológica y social de las características de esta vida interior. Por consiguiente, el tacto sabe cómo interpretar, por ejemplo, la signi-

o
ficación profunda de la timidez, la hostilidad, la frustración, la brusquedad, la alegría, la angustia, la ternura o la pena en situaciones concretas con personas particulares. En tercer lugar, una persona con tacto parece tener un agudo sentido de las normas, los límites y el equilibrio, que hace posible saber casi automáticamente en qué momento intervenir en una situación, y a qué distancia hay que mantenerse en circunstancias concretas. Y, por último, el tacto parece caracterizado por la intuición moral: una persona que posee tacto parece saber qué es lo que hay que hacer.

El término *tacto,* igual que *táctil,* se refiere a *tocar,* que según el Webster significa «manejar o tratar de apreciar o entender con delicadeza», no sólo de forma meramente intelectual. Nos damos cuenta de que *tocar* también puede implicar violación o dolor, como en la expresión «nunca toqué al niño»; hablamos de «un tema delicado». Como en «una escena conmovedora», algo es «conmovedor» cuando es capaz de suscitar emociones de ternura.

Tenemos que distinguir entre *tacto y táctica.* Una táctica es un método para conseguir un fin. Hay un significado calculador y planificador inherente a *táctica,* mientras que el *tacto* es esencialmente implanificable. En realidad, *táctica* y *tacto* no están relacionados etimológicamente. *Táctica* deriva del griego antiguo, y se refiere a la ciencia militar, al talento estratégico de un general al mover sus tropas en la batalla. Alguien que enfoca la enseñanza por medio de tácticas cree en maniobras, estrategias, en la organización de un programa de direcciones y objetivos. Ser bueno en táctica significa que uno es bueno en conseguir organizar las cosas de forma que se ejecute un plan de acción. Por consiguiente, la táctica también tiene una connotación de superintendencia, supervisión. Las tácticas en enseñanza son estrategias, métodos, esquemas, formas y medios que uno traza como un programa, un escenario, un bosquejo, un proyecto, un horario, una planificación o un diseño.

Por el contrario, *tacto* deriva etimológicamente del latín *tactus,* y significa tocar, realizar, de *tangere,* tocar. Un término relacionado es *intacto*: no tocado, no dañado. El adjetivo *táctil* significa que está lleno de tacto, y también sugiere que es capaz de tener un efecto. Algunos de los sinónimos de tacto están muy relacionados con lo que significa ser un buen padre o educador. Tener tacto es ser solícito, sensible, perceptivo, discreto, consciente, prudente, juicioso, sagaz, perspicaz, cortés, considerado, precavido y cuidadoso. ¿Sería mala alguna de estas características en un educador? Por el contrario, alguien que *no tenga tacto* se considera que es una persona precipitada, impetuosa, indiscreta, imprudente, poco acertada, inepta, insensible, inconsciente, ineficaz y torpe. En general, carecer de tacto significa ser irrespetuoso, poco reflexivo, atolondrado, torpe, desconsiderado y estúpido.

Finalmente, existe el término *contacto,* de *contingere* que, según el diccionario etimológico de Klein, significa «tocar estrechamente», co-

nexión, estar conectados. La preposición latina *con* suele tener el efecto de aumentar el término al cual se añade. Dicho de otra forma, *contacto* tiene el mismo significado que *tacto* pero intensificado y realzado. Se refiere a una relación humana íntima, a la intimidad, a la conexión. Que un profesor «haya conectado», que esté «en íntimo contacto» con los alumnos, significa que sus acciones están determinadas por una sensibilidad con tacto.

La mayoría de nosotros poseemos una apreciación del valor del tacto en la vida Social. A menudo la palabra *tacto* se emplea en situaciones en que, d¿ alguna forma, estamos atascados. Alguien entonces nos dice: «Bueno, sí, supongo que esta situación requiere tacto». Decir esto, sin embargo, es como confesar que uno está desesperado y no sabe qué hacer ni qué aconsejar. En este contexto el *tacto* es una especie de término mágico que promete una solución sin proporcionar ninguna idea para la solución.

Una acción con tacto es solícita, consciente, reflexiva. Pero merece la pena diferenciar entre la solicitud y el tacto. La solicitud y el tacto suelen ir de la mano. Se complementan mutuamente. Sin solicitud no existe tacto, y sin tacto, la solicitud es, en el mejor de los casos, un mero estado interior. La solicitud es el producto de la reflexión autorreflexiva sobre la experiencia humana. En cierto sentido, no es tanto una forma de conocimiento como una forma de actuar. Es la práctica sensible de prestar atención. El tacto es el efecto que uno tiene sobre otra persona aunque consista, como a veces suele ocurrir, en contenerse, en esperar.

La imagen del tacto como una interacción especial entre las personas puede ser relevante para la educación y la pedagogía. Sin embargo, existe una distinción que hay que destacar entre, por una parte, el tacto social general en la interacción entre adultos, y la forma más específica del tacto pedagógico entre los adultos y los niños, por la otra. Esta distinción tiene su origen en la naturaleza y la estructura de las relaciones pedagógicas. El tacto general en las vidas de los adultos es simétrico entre ellos, mientras que el tacto pedagógico es asimétrico. Entre los adultos esperamos que el comportamiento con tacto sea recíproco, de acuerdo con la naturaleza y las circunstancias de la situación, y enseñamos a los niños a practicar el tacto social general con los demás niños y con los adultos. Tener tacto, en un sentido general, significa que respetamos la dignidad y la subjetividad de la otra persona y que tratamos de ser receptivos y sensibles a la vida intelectual y emocional de los demás, sean jóvenes o viejos.

Pero como adultos no tenemos derecho a esperar tacto pedagógico por parte de los niños. El tacto pedagógico es una expresión de la responsabilidad que asumimos al proteger, educar y ayudar a los niños a madurar. Los niños no asumen esta responsabilidad pedagógica de proteger y ayudar a sus padres o profesores a madurar y

3
desarrollarse. Esto no significa, por supuesto, que los niños no nos enseñen y no nos muestren nuevas formas y posibilidades de experimentar y estar en el mundo. Pero los niños no están allí fundamentalmente para nosotros, mientras que nosotros sí que estamos fundamentalmente para ellos.

Quizás resulte sorprendente que la noción de tacto no haya sido objeto de un interés sistemático de estudio por paite de los pensadores de la educación en el mundo angloparlante. La persona que introdujo la noción del tacto y de la falta de tacto en el discurso educativo fue el educador alemán Johann Friedrich Herbart. En 1802, en su primera conferencia sobre educación, Herbart dijo a su audiencia: «La verdadera cuestión de si un educador es un buen o un mal educador es simplemente ésta: ¿ha desarrollado esta persona un sentido del tacto?». Herbart planteaba que el tacto ocupa un lugar esencial en la acción educativa práctica. Los principales puntos de su conferencia referida al tacto eran: a) «el tacto se inserta entre la teoría y la práctica»; b) el tacto se manifiesta en la vida cotidiana en el proceso de «hacer juicios instantáneos y tomar decisiones rápidas»; c) el tacto conforma una manera de actuar que «depende en primer lugar de *das Gefühl* [sentimiento o sensibilidad] y sólo más remotamente de la convicciones» derivadas de la teoría y las creencias; d) el tacto es sensible a «la singularidad de la situación»; y e) el tacto es «la regla inmediata de la práctica».

Sin embargo, a pesar de esta conceptualización temprana y fluida, los posteriores escritos de Herbart, y especialmente los de sus seguidores, asumían una relación más instrumental entre el conocimiento educativo y la acción práctica. Incluso en estas frases de Herbart existe, de alguna forma, un evidente concepto mecánico del papel mediador del tacto entre la teoría y la práctica. Pero más que considerar al tacto como un instrumento para convertir la teoría en práctica, podemos considerar el tacto como un concepto que puede ayudarnos a superar la problemática separación de la teoría y la práctica. Y más que entender el tacto como un proceso de tomar «decisiones» instantáneas, podemos concebir el tacto como una conciencia que nos permite actuar solícitamente con los niños y con los jóvenes.[52]

52. Pensaba que había acuñado la noción de «pedagogía solícita y tacto». Véase, por ejemplo: Max van Manen (1984), «Theory of the unique: thoughtful and learning for pedagogic tactfulness», en G. Milburn y R. Enns (comps.), *Curriculum Cañada,* University of British Columbia. También, Max van Manen (1986), *The tone of teaching,* Richmond Hill, Ont., Scholastic-TAC Press (en Canadá); Porsmouth, N. H., Heinemann Educational Books (en Estados Unidos). Sin embargo, me di cuenta que ya se había tratado sobre el «tacto pedagógico» en la antigua literatura alemana, especialmente después de que mi amigo y colega alemán Helmut Danner me enviara el texto de Jacob Muth (1982), *Pädagogischer Takt,* Essen, Verlagsgesellschaft. El texto de Muth distinguía algunas de las categorías de tacto pedagógico que aparecen en este libro, aunque aquí se han desarrollado más. La revisión de Muth de la noción de tacto contiene la conferencia de Herbart de 1802 (Herbart en Muth, págs. 54, 55).

En Alemania, la noción de tacto sale ocasionalmente a la superficie en el discurso sobre la naturaleza de la *praxis* pedagógica.[53] Pero en el mundo de habla inglesa una racionalidad más tecnológica y pragmática ha dominado las teorías de la educación y la competencia educativa. La noción de tacto no se ha estudiado nunca sistemáticamente, y las referencias al tacto en los textos ingleses sobre enseñanza son muy raras y esporádicas.

Una de estas referencias, sin embargo, es de William James, en una conferencia que dio en 1892. Menciona el «tacto» casi en el mismo momento en que habla de Herbart. James debate la relación entre la psicología y la pedagogía, que en el caso del constructor del sistema, Herbart, se desarrolló en paralelo. Sin embargo, según James, de ninguna forma la pedagogía de Herbart derivaba de la psicología. La pedagogía no puede derivar de la psicología. Saber psicología no es absolutamente ninguna garantía de que seremos buenos profesores, argumenta James:[54]

> Para llegar a ese resultado, debemos poseer un atributo adicional, un tacto y una feliz ingenuidad para que nos diga qué cosas definitivamente tenemos que decir o hacer cuando el alumno está delante de nosotros. Esa ingenuidad de conocer y buscar al alumno, ese tacto para la situación concreta, como son el «alfa y omega» del arte del profesor, son cosas en las que la psicología no puede ayudarnos en absoluto.

James nos proporciona un breve ejemplo de lo que él entiende por tacto. Sugiere que un profesor puede favorecer un temprano sentido del estudio en la gente joven trabajando, durante el aprendizaje escolar, con una característica de casi todos los niños: el deseo de coleccionar cosas. «Casi todos los niños coleccionan algo», dice James. «Un profesor que actúe con tacto puede hacerles disfrutar de coleccionar libros; de guardar una colección de notas limpia y ordenada, para empezar; cuando son más maduros, de hacer un catálogo de fichas; de guardar cada dibujo o mapa que han hecho.» El ejemplo de James sugiere que el profesor debe ser sensible a los impulsos naturales del niño y tratar de conectar estas inclinaciones con el currículo escolar.

Deberíamos notar que, en este sentido, hay algo más en esto que el desafío, sobre el que se suele estar de acuerdo, respecto a que los profesores motiven a sus alumnos y hagan cosas relevantes para ellos. Pero, ¿qué es lo que supone exactamente ese tacto del que habla James? Él cree que esta cuestión fundamental queda fuera del terreno del psi-

53. La mejor referencia histórica es, probablemente, el pequeño aunque excelente libro al que ya he hecho referencia con anterioridad (nota 52) sobre el papel del tacto en la teoría educativa alemana de Muth (1982). He aprovechado varias de las ideas del texto de Muth sobre la historia del tacto en la educación.

54. William James (1962), *Talks to teachers on psycology,* Nueva York, Dover Publications, pág. 29.

cólogo. Después de indicar que la psicología tiene poco o nada que decir directamente a la pedagogía, James, en su recuerdo de sus *Talks to Teachers,* ya no hace ninguna referencia al tacto.

La cuestión importante para nosotros es que James nos recuerda que el tacto es la noción operativa que define qué es lo que un profesor hace en un momento pedagógico. El tacto es la ingenuidad pedagógica que hace posible que el educador transforme una situación improductiva, poco prometedora, o incluso dañina, en un acontecimiento positivo desde el punto de vista pedagógico.

La solicitud pedagógica y el tacto, evidentemente, no definen todo lo que los profesores (educadores o padres) saben, son, o hacen. Existen muchos aspectos rutinarios y más técnicos para enseñar y educar. Los profesores deben saber cómo planificar sus clases, cómo rellenar los boletines, cómo hacer un uso eficaz de los medios; los padres deben ser capaces de cambiar pañales, mantener la casa, preparar comidas nutritivas. Pero el verdadero meollo de enseñar y educar ocurre en la vida misma cuando uno debe saber con cierta seguridad qué hacer y qué decir (o qué no decir o hacer) en situaciones con niños. Por lo tanto, puede que la solicitud pedagógica y el tacto deban considerarse la esencia y la excelencia de la pedagogía. Podríamos decir que la consideración constituye el aspecto interno y el tacto el aspecto externo de la pedagogía. La pedagogía se estructura como tacto.

Notas históricas sobre el tacto

Herbart no fue el único que utilizó la noción de tacto al referirse a una cualidad especial de la interaccción humana.[55] Hans-Georg Gadamer se refiere al trabajo de un contemporáneo de Herbart, el psicólogo Hermann Helmholtz, para aludir a dos aspectos del tacto: el tacto como un aspecto de la interacción humana y el tacto como estudio científico social. En el primer sentido, el tacto generalmente se entiende como «una sensibilidad particular a las situaciones, y a cómo comportarse ante ellas», pero para la cual «no podemos encontrar ningún conocimiento de los principios generales».[56]

En el segundo sentido, el tacto se practica en el estudio: cómo desarrollar el sentido de lo estético o lo histórico que el científico social utiliza para hacer su trabajo de interpretación. El estudioso demuestra la medida de su tacto por lo que es capaz de producir con respecto al

55. Muth cita los primeros trabajos de los predecesores de Herbart, como, por ejemplo, Campus (1783) y Knigge (1788) para mostrar que tanto la «sensibilidad» como la acción de «retrasar/contener» para actuar con tacto eran temas que ya se discutían. Véase Muth (1982).

56. H. G. Gadamer (1975), *Truth and method,* Nueva York, Seabury Press, pág. 17.

significado de un texto o un fenómeno social. Al hacer esta distinción, Helmholtz había sugerido que el tacto no es simplemente un sentimiento o una inclinación inconsciente, sino que más bien el tacto es un «cierto modo de saber y de estar» que abarca la importante noción humana y científica de *Bildung* (formar o educar).[57] Esto implica que el tacto no es simple afecto o un hábito que se puede aprender, sino que puede favorecerse a través del proceso más[5] profundo del crecimiento, del desarrollo y de la educación humanística. Deberíamos notar que la noción de «tacto en el estudio» se ejercita de forma diferente que el tacto en la interacción humana. En el primer caso se practica mientras se lee o se escriben libros. Ésta es un^t actividad humana muy reflexiva. Por el contrario, el tacto en la interacción humana se practica generalmente en el momento en que se requiere actuar sobre la marcha o de manera inmediata.

El filósofo Friedrich D. E. Schleiermacher también ha escrito sobre los aspectos sustantivos de la acción con tacto.[58] Schleiermacher empleó la noción de «tono» para describir esa cualidad especial de la interacción humana que permite a una persona comportarse con sensibilidad y flexibilidad con los demás. En el lenguaje normal actual, todavía decimos que una persona tiene tacto si esa persona es capaz de «entrar con un buen tono» y, por consiguiente, crear un ambiente social cálido. Cuando entramos en escuelas o en aulas diferentes, a menudo nos sorprende la presencia o ausencia de este tono o clima que de alguna forma se cierne en el ambiente social. Esto no es sólo una cuestión de cómo se hablan entre sí los profesores y los alumnos. Un «buen tono» comprende algo más que la entonación lingüística o el tono de voz. Se consigue mediante instrumentos comunicativos como el guiño o la palabra «significativa», la mirada o el gesto, la sonrisa o el silencio, la postura o la presencia.

Para hablar con propiedad, la noción de «tono» se refiere también a la música, de donde se originó el concepto de tacto. En música, *Takt* es la palabra alemana para «tiempo», la unidad del tiempo en música. La palabra alemana para la batuta de director es *Taktstock,* el compás que marca el tiempo. El término latino *tactus* es un término de los siglos XV y xvi para «golpe», ambos con un significado temporal como en la «batuta del director». La noción musical de tiempo se refiere al «pulso» que subyace en un trabajo musical y el tiempo o pulso son elementales en la calidad rítmica de un trabajo. El tiempo o el pulso rítmico es el alma de la música. El músico sabe que el tiempo, el pulso o el ritmo pueden existir sin melodía, como en los grupos de percusión o en los tambores de la música africana, pero la melodía no puede existir sin ritmo.

57. Véase O. F. Bollnow (1987), *Crisis and new beginning,* Pittsburg, Duquesne University Press.

58. Véase Muth (1982).

Periódicamente se han dado cambios en la aplicación del ritmo a la música. Ese cambio tuvo lugar entre el período barroco y el rococó, por una parte, y la música clásica y romántica que les siguieron, por la otra. Los modos rítmicos ya estrictos del siglo xm y las salmodias oratorias del Renacimiento fueron seguidas por los ritmos fuertes de los músicos barrocos como Bach, Vivaldi y Händel. En esta música, el tiempo era más vigoroso o incluso mecánico, no muy diferente del papel del apartado del ritmo en el jazz. Fue tan importante este tiempo, siempre presente, que un director de grupo musical en el Renacimiento y en el barroco normalmente dirigía una pieza musical golpeando su batuta en el suelo. Jean Baptiste Lully, el compositor y director francés, murió de envenenamiento en la sangre en 1687 cuando accidentalmente se golpeó en el pie con la vara mientras marcaba el tiempo durante una actuación musical en la corte del rey francés Luis XIV. Más tarde, los directores dejaron de marcar el tiempo con una vara, y eso pudo tener algo que ver con el cambio de función del *Takt* en la música. Con los maestros clásicos (como Haydn, Mozart y Beethoven en sus comienzos) y los maestros románticos (como Chopin, Schuman, Liszt y Brahms), el tiempo que organiza la música se volvió más sutil, de alguna forma fue replegándose para estar menos presente al oído. Este cambio de *Takt* desde el modo regular, mecánico y vigoroso hasta formas más sutiles y refrenadas, puede haber contribuido a la aplicación de la noción del tacto a la esfera social, donde adquirió el significado de sensibilidad sutil y de contención en las relaciones e interacciones humanas.

Se cree que fue Voltaire uno de los que, alrededor de 1769, importó la noción del tacto del terreno de la música a la esfera social.[59] Los alemanes, los holandeses y los ingleses adoptaron este uso del francés. Pero sólo ha habido una articulación y una discusión del tacto en un sentido pedagógico en la teoría educativa alemana. Además, la palabra alemana *Taktgefühl* expresa una cualidad más sutil que el término inglés «tactfulness». El término *Gefühl* significa sensibilidad, sentimiento: la cualidad sensitiva de tener un «sentimiento» por algo. Por lo tanto, para tener tacto con otra persona uno debe ser capaz de «oír», «sentir», «respetar» la esencia o la singularidad de esta persona. El término inglés «tactfull» significa tener la cualidad del tacto y literalmente estar lleno de tacto; la palabra alemana *Taktgefühl* comporta la connotación de tener sensibilidad para el tacto. Hay aquí una clave que indica que la cualidad del tacto es, de alguna forma, como el talento. A menudo pensamos en el talento como en un don fortuito: o estás o no estás bendecido con una «sensibilidad» o talento para el violín, la pintura o el escenario. Pero, por supuesto, el talento debe ser reconocido, desarrollado, nutrido y disciplinado. De igual forma, el

59. *The Oxford Dictionary of English Etymology* (1972), voz «tact».

tacto pedagógico, aunque en algún sentido es un don, tiene que ser preparado y practicado como una «sensibilidad» especial para actuar con tacto.

Naturalmente, el «tacto» musical es, en el mejor de los casos, una referencia metafórica o una analogía para el tacto social. Suele ser engañoso intentar seguir las muchas implicaciones posibles de las comparaciones metafóricas, pero es tentador aventurarse un poco más con la metáfora musical. En música, los acordes, el tiempo, el pulso, son los elementos sobre los cuales la melodía puede crearse improvisadamente. Debe notarse que el *Takt* y la melodía, sin embargo, no son mutuamente excluyentes, sino que se necesitan mutuamente. Sin embargo, el *Takt* (el tiempo, el pulso) necesita retraerse y abandonar su dominio sobre la situación musical total, para permitir improvisaciones más sutiles de la melodía. Y el ritmo puede incluso convertirse en el elemento organizador en la realización de la improvisación musical. Por lo tanto, la existencia de la metáfora musical del *Takt* puede hacer que nos preguntemos: ¿cuáles son los elementos organizativos que hacen posible el tacto en la vida social?

En algún sentido, la respuesta a esta pregunta ya se ha sugerido al analizar la naturaleza de la experiencia pedagógica en la primera parte de este libro. El tacto que los adultos son capaces de mostrar con los niños es una función de la naturaleza de la propia pedagogía. Dicho de otra manera, el tacto pedagógico se hace posible por la naturaleza del momento pedagógico, los valores y la orientación de la reflexión pedagógica, las condiciones de la pedagogía, los elementos de la comprensión pedagógica, las estructuras de las situaciones y las relaciones pedagógicas, etcétera. Lo que es necesario elaborar, sin embargo, es cómo está estructurada la propia actuación pedagógica del tacto: ¿qué es el tacto pedagógico?, ¿qué es el falso tacto?, ¿cómo se manifiesta?, ¿qué hace el tacto pedagógico?, o ¿cómo lo hace?

El falso tacto

El tacto no puede mentir.

Para juzgar el tacto hay que plantearse cómo la otra persona se orienta hacia lo bueno, hacia lo que es bueno para un niño. Algunas veces, es fácil confundir el tacto auténtico con lo que es realmente una influencia manipuladora motivada por el propio interés o la codicia, caracterizada por la deshonestidad o la hipocresía. En ocasiones, una sonrisa, un gesto acomodaticio, una palabra amable, un roce amistoso pueden ser desdeñosos en lugar de sinceros. Esto ocurre cuando una persona finge una preocupación con respecto a otra persona cuando, en realidad, tiene otro propósito. Las personas son capaces de en-

gañar a otras e incluso a sí mismas dando la impresión de ser sensible a los sentimientos de la otra persona y de estar interesado en su bien. Pero el tacto que no está originado por una desinteresada y auténtica orientación hacia la bondad y hacia los demás, no puede ser tacto de verdad.

Los padres de Audrey siempre le han enseñado a su hija el sentido de la tolerancia y el respeto por las personas que son diferentes a ellos. Últimamente, Audrey, que es una chica joven blanca de clase media, se ha hecho muy amiga de un joven negro. Audrey les anuncia a sus padres que quiere comprometerse con él. Al principio éstos logran ocultar su conmoción y su consternación. Sin embargo, cuando el amigo de Audrey se marcha de la casa esa tarde, sus padres, «con tacto», le aconsejan que abandone la relación. Audrey reacciona con enfado: «Admitid que tenéis prejuicios contra los negros». Pero sus padres le responden con tranquilidad y comprensión: «No nos importa que tengas un amigo negro. En realidad estamos orgullosos de haberte educado sin prejuicios hacia la gente de color. No nos importa si una persona es negra, blanca, amarilla, naranja o morada. Pero debes darte cuenta, Audrey, de que no toda la gente es tan tolerante como lo somos nosotros. Hay muchas personas que se sienten incómodas con los matrimonios interraciales. Tu vida y la de tus amigos sería demasiado difícil. Además, eres demasiado joven para comprometerte. Antes quisiéramos que acabaras tus estudios en la facultad. Estamos pensando en tu futuro. ¿Qué ocurrió con los otros chicos con los que has salido antes? De verdad, sólo pensamos en tu propio interés: la vida de casada con una persona negra sería muy dura». Audrey está confundida: ¿de verdad no están intentando sus padres ocultar su intolerancia y evitar las dificultades que conlleva tener una hija que viva de manera diferente a lo que ellos deseaban y esperaban?

Es falso tacto ejercer influencia adornada por la hipocresía u otras preocupaciones egoístas. El falso tacto no está provocado por el amor y por una inclinación hacia el otro, sino que más bien sirve al *self.* El «tacto» que sirve a los intereses del *self* no es tacto en el sentido original. El tacto no se lleva bien con la hipocresía, el engaño, la avaricia, la posesividad y el egoísmo. Cuando intentamos manipular el comportamiento de alguien para nuestro propio fin, podemos conseguir dar la impresión de tener tacto. Pero este comportamiento es en realidad falso tacto, porque corrompe el propósito inmanente del tacto de servir siempre al otro.

Las personas que tienen «demasiado poco tacto» generalmente son insensibles y desconsideradas respecto a los sentimientos de los demás. Pero las personas que parecen tener «demasiado tacto» también son insensibles: insensibles a lo que es bueno para los demás, y también insensibles al carácter artificial de la impresión que su comportamiento provoca en otras personas. El «tacto excesivo» es otro ti-

po de falso tacto que puede dar la impresión de bondad y consideración. Por ejemplo, solemos reconocer este tipo de falso tacto en los trabajadores que constantemente tratan de complacer a sus superiores utilizando un lenguaje y unas expresiones zalameras, o en los vendedores celosos que parecen hacer un favor a los potenciales clientes mediante un comportamiento adulador y excesivamente amistoso. También lo vemos en la gente que de forma rastrera se congracia con los demás con actitudes serviles e indignas, pero que en realidad a lo que aspiran es a dominar a los demás o a obtener tratamientos especiales, favores o privilegios. Una imagen extrema del «tacto excesivo» aparece en el personaje de Dickens, Uriah Heep, que, bajo la apariencia de una humildad servil, manipula a los demás para sus propios intereses. Por lo tanto, el «tacto excesivo», ejemplificado por la adulación servil y la atención exagerada, trata de controlar en lugar de servir a los demás.

Existe también un tipo de comportamiento astuto que puede confundirse con el tacto. Este comportamiento taimado depende de la habilidad de tantear los pensamientos, sentimientos o deseos auténticos de la otra persona deduciéndolos de lo que los gestos, las expresiones, el lenguaje corporal y el comportamiento de la persona muestran de su estado interior. El verdadero tacto puede también funcionar de una manera interpretativa parecida, pero no se mueve por intereses egoístas. El tacto «astuto» es un comportamiento que camufla sus verdaderas intenciones tratando inquietudes delicadas de forma indirecta o proporcionando una información diluida, distorsionada, desvirtuada, sesgada y que no representa las cosas en el mejor interés de la otra persona. Y, por supuesto, algunas veces resulta sorprendente lo vulnerable que son las personas y con qué facilidad perdonan y aceptan a aquellos individuos que sin ninguna vergüenza tratan de adularlos.

En la medida en que la hipocresía, el egoísmo, la avaricia y la posesividad pretenden aparentemente estar orientadas hacia los demás, lo que en realidad hacen es convertirlos en apéndices de uno mismo. Cuanto más poseo y aumento mi estatus, mi reputación o mi riqueza, más aumentado siento mi «ego», y siento que me he convertido en «mejor». Para algunas personas, sus hijos son como una «propiedad». Su comportamiento aparentemente lleno de tacto está sólo destinado a cubrir su inversión en los hijos. Reconocemos este falso tacto en las acciones de los padres o los profesores que viven indirectamente a través de sus niños —que deben hacer el honor— y que, por consiguiente, dificultan que sus hijos sean ellos mismos, que vivan sus propias vidas, convirtiéndose, así, en personas.

El tacto verdadero no es sólo una forma de comportamiento que apreciamos en los demás porque hace que las relaciones sociales sean buenas y agradables. En realidad, la gente que «muestra» demasiado tacto debe ser tratada como sospechosa porque el tacto excesivamen-

te demostrativo rara vez tiene su origen en una buena intención. Una persona que de verdad trata de tener tacto sabe que mostrar un comportamiento de este tipo podría estropear el propósito de ser sensible y considerado con la vida interior de la otra persona. En lugar de ser demostrativo, el tacto verdadero es sutil y apenas se deja notar, aun cuando lo reconozcamos como una cualidad holística en la gente. El tacto se reconoce generalmente como una cualidad holística, porque cualquier acción concreta realizada con tacto suele ser difícil de distinguir o de describir.

¿Debe mentir una persona al tratar de tener tacto? La respuesta a esta pregunta depende de lo que entendamos por «mentir». Generalizando diremos que mentir es manipular a los demás por un motivo egoísta o con cualquier otro fin. Mentir es engañar. (Por el contrario, las mentiras que se dicen para proteger a otra persona de algo malo se denominan a veces «mentiras blancas» o «mentiras piadosas».) Pero el tacto no tiene una intención manipuladora. Dicho de otra forma, el tacto no tiene el propósito de engañar o usar a la otra persona para nuestro propio fin. Por ejemplo, cuando elogiamos a un niño porque ha logrado algo que en realidad suele estar lejos de ser perfecto en un sentido evaluador, no le estamos mintiendo sino que «atendemos con cariño» a lo que es bueno y elogiable.

Pero, desde un punto de vista pedagógico, el falso tacto tiene el propósito de manipular y controlar al niño por algún motivo que está fuera de la esfera de su interés. El tacto manipulador, en este sentido, es falso o engañoso.

ASPECTOS DEL TACTO

> Nada pasa tan inadvertido como lo que es evidente.

De la misma forma que podemos distinguir el tacto falso del verdadero, podemos diferenciar algunos aspectos o características que le proporcionan al tacto su significado y su importancia. Como ya hemos visto, el tacto pedagógico es un caso especial del tacto social general. El tacto no es seguramente un fenómeno teórico esotérico. Lo reconocemos como una característica normal de la vida social cotidiana. De alguna forma, sabemos que el tacto existe, aunque rara vez reflexionemos sobre su significado. Por el contrario, solemos ser conscientes del tacto sólo cuando vivimos situaciones en las que se echa de menos.

«¡Mira eso! ¡Ésas no son formas de tratar a un niño!» ¿Quién no ha dicho esto alguna vez? Es lo que exclamamos cuando vemos u oímos casos de abusos o abandonos de niños. Y, por triste que sea, los abusos físicos, psicológicos y sexuales de niños suelen ocurrir con demasiada

frecuencia. Nos sentimos incluso molestos u horrorizados cuando observamos que un adulto muestra un comportamiento poco sensible hacia un niño que está jugando, que pide ayuda o, de alguna forma, interrumpe la actividad de tjn adulto.

Cuando un adulto insulta o hiere los sentimientos de otro, podemos considerar que esa persona es maleducada o ¿osea. Pero cuando un adulto hiere los sentimientos de un niño solemos enfadarnos incluso mucho más. Somos conscientes de que, en algunos aspectos, los niños son mucho más vulnerables que los adultos, ya que pueden experimentar miedo o terror de forma mucho más terrible de lo que resulta para los adultos. En resumen, la mayoría de los adultos reconocen que los niños necesitan un tratamiento diferente a los adultos. Por ejemplo, los bebés parecen frágiles y parecen requerir ternura; y los adultos incluso adaptan su tono de voz al tamaño del niño y producen un lenguaje paternal o maternal para beneficiarle. (En realidad, la investigación conductista ha demostrado que los niños pequeños responden positivamente a la charla maternal y la suelen preferir al tono de voz normal.) Si notamos que un niño tiene miedo o está ansioso por algo, seguramente intentaremos aliviar su miedo y calmarlo. Algunas cosas no las hablamos delante de los niños porque creemos que el niño no es mayor o no es lo bastante maduro para tratar esos temas en su presencia.

En otras palabras, todos sabemos algo sobre el tacto y sobre la necesidad de usarlo en nuestro trato con los niños. Las teorías de la educación, sorprendentemente, guardan silencio respecto a la importancia de la calidad del tacto y sus manifestaciones. ¿Es debido a que asumimos que el tacto es simplemente un extra, algo quizás deseable, pero en realidad superfluo en la verdadera tarea de educar a los niños? ¿O es porque el tacto ocupa una parte tan evidente de la vida cotidiana que no solemos preguntarnos su significado?

Hay un significado del tacto que lo diferencia de los demás comportamientos a los que se suele asociar, como la «diplomacia», los «modales», el «aplomo», el *«savoir faire»* o la «delicadeza», aun cuando estos términos son, a veces, sinónimos de tacto. Por ejemplo, un diplomático es «diplomático» con la finalidad de manipular las percepciones con fines políticos. Esto no significa necesariamente que un diplomático mienta o engañe, sino que, aunque la diplomacia no puede suponer decir cosas que no son ciertas, sí puede implicar posponer las verdades que en realidad deberían decirse. Un diplomático, en última instancia, está motivado por un interés propio o por el interés del país al que representa. El tacto, por el contrario, está siempre al servicio de la persona hacia la que se dirige. Sin ir más allá en este tipo de diferencias, podríamos anotar brevemente que el tacto evita la motivación política y la conciliación de la «diplomacia», no subraya la idea de destreza y preocupación por el éxito en las circunstancias difíciles

como lo hacen los «modales», carece de la inteligencia calculadora de «ser entendedor». El tacto no es consciente de sí mismo, de su propia conducta social y de la autoposesión como ocurre con el «aplomo», no enfatiza la experiencia mundana y una conciencia segura de lo que conviene como ocurre con el *savoirfaire,* y al tacto le preocupa más lo que es adecuado o bueno que el refinamiento del enfoque como ocurre con la «delicadeza». En los apartados que vienen a continuación examinaremos algunos de los aspectos de la naturaleza del tacto, en especial los del tacto pedagógico.

El tacto es la práctica de orientarse hacia los demás

El tacto es la práctica de la alteridad.

Para ejercer el tacto uno debe ser capaz de superar una forma de ver el mundo que parece natural en los seres humanos: la actitud de considerarse a sí mismo el centro de todas las cosas. Todos los niños, todos los adultos, experimentan la relación que se da por sentada del *self* con respecto al mundo: vivo mi vida, éste es el mundo en el que vivo. En mi mundo estoy en casa. «Vivo aquí» significa que existo aquí y que aquí pertenezco. Cuando hablo o interactúo con los demás, soy constantemente el sujeto de mi discurso y de mis acciones: creo, veo, siento, oigo, entiendo, amo, hago, juego, me pregunto cosas. Estoy involucrado en proyectos en el mundo que definen mi relación con él y que muestran cómo estoy en él. Hago una comida. Prefiero determinadas comidas. Disfruto leyendo un libro. Tengo una opinión sobre algunas personas o sobre lo que hacen. Trabajo en ciertas cosas. Estoy orgulloso de lo que consigo o me siento insatisfecho o infeliz por lo que he hecho o por lo que otros me han hecho a mí. Puedo ir al cine, al bar o a la iglesia. La cuestión es: soy el centro del universo. Soy y formo mi mundo.

Cuando me siento bien puedo sentirme «en la cima del mundo». Todo me parece bien. Las cosas del mundo existen como si las hubieran puesto aquí para mí. Este mundo es mi casa, mi reino. Pertenezco a él. Algunas veces esta experiencia de la centralidad del «Yo» puede volverse opresiva para la existencia del individuo. No puedo evitar sentir que últimamente estoy solo en el mundo. Cuando paso por una crisis o cuando de repente me enfrento a una enfermedad seria, entonces me siento abandonado, desconcertado. Esto será mi muerte. Al ser consciente de mi mortalidad y de mi fin inminente, mi mundo puede encogerse y convertirse en un pequeño círculo de desesperación.

Esta experiencia de la primacía del «Yo» en mi mundo no es ni buena ni mala. Es la forma en que los seres humanos pueden experimentar el mundo, conocer el mundo, reconocer el mundo como suyo. Pe-

ro, por supuesto, ésta no es toda la experiencia humana. El ser humano no está solo. Algunas personas pueden apreciar la soledad, la independencia, la separación; otras, puede que sufran por su causa o por el alejamiento de los demás. Sin embargo, en estas experiencias, la ausencia o presencia sentida de los demás está ya implícita. En el mundo experimentamos a otras personas. Hay otras personas que viven a mi lado. Existen otros a los que encuentro en el mundo. La cuestión es: ¿qué me parecen los demás?, ¿están aquí sólo para mí, como parte de mi mundo más amplio?, ¿son los demás importantes para mí en tanto en cuanto se añaden o se substraen de mi mundo?, ¿están los demás ahí sólo como objetos para la satisfacción de mis deseos o mis necesidades: para ser usados, manipulados por mí y estar disponibles para mí?

En realidad, no experimento la subjetividad del otro hasta que no logro superar la centralidad de mi *self* en el mundo. El hecho fascinante es que la posibilidad que tengo de experimentar la alteridad del otro reside en mi experiencia de su vulnerabilidad.[60] Es justo cuando yo veo que el otro es una persona que puede ser herida, dañada, que puede sufrir, angustiarse, ser débil, lamentarse o desesperarse, cuando puedo abrirme al ser esencial del otro. La vulnerabilidad del otro es el punto débil en el blindaje del mundo centralizado en mí mismo. Si veo a un niño herido o que agoniza, me olvido, temporalmente al menos, de mis preocupaciones actuales. Ya no me dejo llevar por mi agenda personal. Por el momento estoy allí, por este niño, por esta otra persona. Con este reconocimiento del otro llega la posibilidad de actuar por el bien del otro. Por lo tanto, cuando un niño está herido y yo realmente «veo» a este niño en su vulnerabilidad, entonces estoy en posición de hacer algo por él. En realidad, lo más probable es que la situación sea tal que me incline hacia el niño antes siquiera de pensar en ello.

Una madre acaba de recibir una llamada de teléfono del médico en la que le comunica que los resultados de unas pruebas que parecían indicar la presencia de una enfermedad grave estaban equivocados. El alivio de la ansiedad contenida es tan fuerte que la mujer rompe a llorar. Cuando su hijo de seis años entra en la habitación y ve a su madre secándose las lágrimas le pregunta: «¿Qué pasa, mamá?». «No es nada, cariño», sonríe la madre. «¿Sabes?, a veces me siento tan afortunada de tenerte que lloro de felicidad. Ven y deja que te abrace.» La madre cree que no puede explicarle al niño sus miedos y sus debilida-

60. Para más información sobre la naturaleza de la alteridad y de la responsabilidad que surge de la experiencia de la alteridad, véase especialmente Emmanuel Levinas (1969), *Totality and infinity,* Pittsburgh, Duquesne University Press, y (1981), *Otherwise than being or beyond essence,* La Haya, Martinus Nijhoff. En este apartado también me he referido a algunos aspectos muy ilustrativos de Jan C. M. Engelen (1987), *Het gelaat: jij die mij aanziet,* Hilversum, Gooi & Sticht.

des.[a] Correcta o incorrectamente siente de pronto que el pensamiento de su miedo de morir es demasiado para que un niño pueda cargar con él. Pero, desde este momento, sabe algo más. Sabe que valora la vida, pero que la sacrificaría por su hijo.

Entrevistan en televisión a una joven madre de un niño de tres años. Ella sabe que es portadora del virus del sida y que probablemente morirá de esta enfermedad. Es inevitable sentirse conmovido por esta mujer. Qué terrible ser tan joven y saber que se está tan cerca de la muerte. Pero la madre habla con una fuerza y una esperanza extraordinarias. «Todo lo que espero», dice, «es vivir lo suficiente para poder darle a mi hijo un buen comienzo en la vida.»

Todos somos vulnerables. Y, sin embargo, sabemos que los niños lo son de una forma diferente a los adultos. Especialmente cuando son muy jóvenes (también ocurre con los animales jóvenes), es bastante normal que los adultos experimenten este sentido de vulnerabilidad desarmada. Naturalmente, de esta vulnerabilidad del niño pueden abusar los adultos porque su necesidad de protección y ayuda puede hacer que el adulto se sienta importante y poderoso.. Sin embargo, el adulto se siente desarmado y atemperado cuando ve que el niño comete errores o hace cosas que parecen difíciles y «típicas de los niños». Pensemos en la risa que provocan los niños en «los espectáculos no siempre perfectos», durante las actuaciones navideñas delante de los padres o de la comunidad. No es un impulso burlón lo que hace que los adultos se rían cuando los niños, sin quererlo, se comportan de forma divertida o cómica. La risa sin mala intención es indicativa del conocimiento de los adultos de la diferencia entre ser adulto y ser niño.

Es a la vista de la indefensión y de la vulnerabilidad del niño que a los adultos les resulta fácil ser generosos y dadivosos. Pero, ¿qué ocurre cuando un niño se vuelve legítimamente farisaico y exigente? ¿Cómo puede el adulto lograr ver la vulnerabilidad del niño y su otredad cuando el adulto está aislado en sí mismo, demasiado preocupado por sus proyectos y sus propios asuntos?

Por supuesto, en un sentido real, todos los seres humanos son vulnerables; todo ser humano es mortal y está sujeto a miedos y peligros. Todo ser humano es mi otro. El otro es realmente o potencialmente débil y vulnerable, igual que sé que yo soy realmente o potencialmente débil y vulnerable. Sin embargo, la existencia del otro no se manifiesta simplemente como mi sentimiento de piedad o compasión por el dolor o el sufrimiento de la otra persona. Más intencionadamente, siento al otro como una voz, como una llamada. Y esto es lo que queremos decir cuando hablamos de nuestra vida con los niños como una vocación, una llamada.

La experiencia del otro es la rotura del silencio de mi mundo, que está centrado en el «Yo». La voz del otro descentra mi universo. En es-

te sentido, podemos decir que el niño recién nacido descentra el *self* del mundo de la mujer y del hombre. El niño cambia el mundo de la mujer y del hombre a un mundo de madre o padre y, por consiguiente, la mujer se convierte en madre y el hombre en padre. Evidentemente, no todos los hombres o mujeres viven la llegada de un niño como una transformación. Algunos tienen más dificultad que otros para aceptar la responsabilidad de hacer sitio en sus vidas para los niños. Pero, afortunadamente, lo normal es que más pronto o más tarde el nuevo padre o madre experimenten el nacimiento del niño como una llamada. El recién nacido desde su vulnerabilidad pide que le cuiden. Y la experiencia de esta llamada me convierte de mujer en madre y de hombre en padre. Ahora debo actuar en armonía solícita hacia el otro, para el otro. En este sentido, el tacto es la práctica de estar orientado hacia los otros.

Tener tacto es «tocar» a alguien

> Tocar a una persona puede ser más significativo que mil palabras.

La escuela se ha acabado por hoy. Pero antes de irse a casa la profesora se ha puesto a charlar con un compañero. Están hablando de una niña nueva que acaba de llegar a su clase: «Es una niña que es físicamente muy poco atractiva para sus compañeros de clase e incluso para los demás profesores de la escuela. Generalmente los demás niños la evitan. Un chico le golpeó en el brazo con una regla. Y, en lugar de quejarse o devolverle el golpe, se quedó quieta. Los hombros encogidos, la mirada caída y sollozando suavemente. Puse mi brazo alrededor de ella y le froté el brazo suavemente. Durante un rato la mantuve así mientras le hablaba y luego empecé a hablar con otros alumnos que entraban en clase. Lo que me sorprendió fue su rendición total a mi abrazo. No retrocedió lo más mínimo. Noté que necesitaba mi contacto físico. Ese mediodía, ella me puso una nota en mi escritorio: "Quiero a mi profesora". Y después de clase me preguntó tímidamente si podía ayudarme en algo. Fue sorprendente ver cómo esta niña rechazada respondió al contacto humano. Vi con mucha claridad lo importante que el contacto físico puede ser para los niños, especialmente para aquellos que tienen poco contacto en casa».

El tacto afecta a una persona con un simple roce, con una palabra, con un gesto, con la mirada, con una acción, con el silencio. Aunque el tacto etimológicamente implica un contacto físico, el hecho digno de mención es que tiene el ambiguo sentido de una influencia o efecto no físico de un ser humano con respecto a otro. El tacto no es ni intrusivo ni agresivo. A menudo, el tacto implica contenerse, pasar algo por

alfo, y aun así se experimenta como la influencia de una persona a quien va destinada la acción. Sin embargo, el tacto tiene de hecho una cualidad corpórea: la solicitud se encarna en la acción realizada con tacto.

El tacto no debería suponer que uno sea excesivamente sensible a los sentimientos de los demás, como puede que algunas veces interpretemos el tacto en la vida cotidiana. Una persona puede ser demasiado «blanda» con otra cuando a lo mejor lo que se requiere es ser directo y resoluto. El tacto puede, de hecho, ser firme. El tacto describe lo que es adecuado hacer en una situación concreta. A veces, lo adecuado es ser directo, decidido y abierto en una situación en la que parece que eso es lo beneficioso. Las teorías y las ideologías prescriptivas de la educación pasan por ciclos; la ideología actual favorece términos como «libertad», «autorización», «reflexión crítica», «acción emancipadora», mientras que no se muestra a favor del lenguaje del pasado de «obediencia», «disciplina», «autoridad», «vocación». Sin embargo, no debemos asumir que la «disciplina» y la «autoridad» son necesariamente negativas en un sentido pedagógico o educativo.

Aunque la «manipulación» en el sentido de dominación explotadora y de control es evidentemente una influencia pedagógica negativa, sin embargo sería difícil negar que, incluso en las prácticas más cultas, existen formas benevolentes de manipulación. El término «manipulación» viene de la misma raíz que la palabra «mano». Manipular es «manejar» una situación de una manera determinada. La manipulación no es necesariamente antipedagógica, igual que llevar a una persona a una fiesta sorpresa de cumpleaños no es necesariamente una forma negativa de manipulación. La enseñanza también puede suponer manipular o manejar situaciones de aprendizaje para conseguir que los estudiantes internalicen valores positivos e ideas importantes. En cierto sentido, todos los programas de enseñanza, todos los libros de texto, todos los enfoques instructivos pueden contener elementos de manipulación. Con respecto a los niños, la manipulación es defendible siempre y cuando sea por el bien del niño.

Ahora bien, el problema, por supuesto, es que este tipo de afirmación parece proporcionar a cualquier persona la prerrogativa de imponer su voluntad sobre el niño. Por tanto, aquí tampoco existen reglas técnicas para determinar qué es objetable o qué es defendible desde un punto de vista pedagógico. Algunas veces, la manipulación, e incluso la fuerza, son apropiadas cuando son inevitables y cuando no se usan como principios para autojustificarse al servicio de un dogma. La manipulación y la fuerza, si se aplican con el espíritu del tacto, no contradicen necesariamente la necesidad del niño de libertad y responsabilidad.

El tacto no se puede planificar

El tacto es implanificable.

Generalmente, es imposible planificar una acción o una respuesta con tacto. Somos conscientes de la naturaleza del tacto cuando, por ejemplo, nos toca la difícil tarea de dar una mala .noticia a una persona por la que sentimos afecto. Antes de que llegue el momento, podemos dedicarnos a buscar el tipo de frase que creemos que deberíamos decir. Tenemos que ser suaves. No queremos ocasionar un dolor innecesario siendo atolondrados o diciendo algo insensible. Queremos hacer lo que nos parece correcto para la otra persona. Pero luego, cuando nos encontramos en la situación, generalmente nos olvidamos de nuestro papel mental, por miedo a que resulte artificial. Nos encontramos con la persona en cuestión y con la mirada buscamos su cara para encontrar las palabras idóneas, que suelen salir directamente. La acción con tacto no se puede planificar o tratar de antemano: siempre aparece en las situaciones concretas e inesperadas, o impredecibles, en que uno se encuentra y en que uno debe servir, ayudar y responder a la otra persona. Pero incluso aunque el tacto sea implanificable, uno puede prepararse, preparar el corazón y la mente.

A menudo, en la enseñanza, el momento variable, inseguro, inestable es el que requiere de una acción con un tipo de tacto que es esencialmente implanificable. Y estos momentos inestables no son accidentes en la enseñanza sino que son una parte esencialmente integral de la misma.

El profesor ha pedido a sus alumnos que lean una poesía de Leonard Cohén. Tienen que seleccionar uno de sus poemas y escribir sobre lo que les ha gustado. La intención general del profesor era ayudar a los alumnos a convertirse en lectores de poesía al tener que escribir reflexivamente sobre un poema. «Ya habíamos hecho esto alguna vez antes. Éste era, en general, un buen grupo, del que podía esperar un trabajo de calidad. Pero cuando les pedí a mis alumnos que compartieran sus reflexiones con los demás recibí una respuesta poco entusiasta. Su lenguaje era negativo, poco inspirado y reacio. Era evidente que había juzgado mal el interés de mis alumnos y que la clase tal como la había planeado no podía funcionar. Por tanto, les pregunté cuál había sido su reacción general ante la poesía de Cohén. Les pregunté: "No os ha ofendido, ¿verdad?". Me pareció que las chicas se sorprendieron por lo que percibían como la amargura de Cohén, por su actitud abusiva con respecto a las mujeres y su aparente exceso de sexo. Los chicos se sentían igual de negativos por el fondo del sentimiento de Cohén sobre la vida. Se preguntaban por qué la poesía no podía ser sobre cosas buenas y sobre el cielo azul. Sentí la necesidad de rescatar la poesía de Cohén de una desafortunada mala interpretación. Pero, en

lugár de hacer un discurso o tratar de persuadirlos, les puse la banda sonora de "Sisters of Mercy" y "Annie". Les dije, simplemente, lo que sabía sobre la primera canción: que la había escrito y dedicado a sus amigas una noche, justo aquí, en esta ciudad; las mujeres se habían quedado dormidas y Cohén, agradecido por su amistad, les había dejado este poema. Los estudiantes empezaron a ver que probablemente esta canción era un homenaje a las mujeres. Desde ahí el debate pasó a los temas personales existenciales, sociales y de género, de sus raíces judías o del simbolismo de otras religiones presentes en el trabajo de Cohén. Los estudiantes dejaron salir sus inquietudes, que mostraban su implicación personal en los temas de la poesía de Cohén. ¡Fue una gran clase de poesía! Pero diferente de lo que había planificado. La ironía es que desde el punto de vista de mi plan inicial, la clase había sido un fracaso total.»

El tacto está gobernado por ideas pero depende del sentimiento

> El conocimiento verdaderamente capacitado es el conocimiento integrado.

Pensamos en el tacto como en una orientación hacia el cuidado de los demás. Por una parte, cuidar de alguien es la voluntad de cargar con pesos, problemas o dolores de otros. Por otra, cuidar de alguien es prestar atención a alguien, ser afectivo, cariñoso y tierno. El término inglés *caring* connota actitud y sentimiento más que habilidad o destreza. Me puedo preocupar por algo o por alguien y no saber qué hacer, o ser incapaz de hacer algo que debería hacer. Por el contrario, aunque parece apropiado decir que el «tacto» implica también la idea de cuidar de alguien, sin embargo es más complejo. Tener tacto es ser capaz de tener en cuenta los sentimientos de los demás. El tacto es sensible a las situaciones delicadas y nota lo que estas situaciones requieren. Pero el tacto no es solamente una sensación o un sentimiento. Por lo tanto, no sería correcto decir que el tacto pertenece más al terreno afectivo que al intelectual o cognitivo, distinción artificial que suele hacerse normalmente en educación. Más bien el tacto es la expresión de una solicitud o reflexión que implica al ser completo, una sensibilidad activa hacia la subjetividad del otro, por lo que tiene de única y especial la otra persona.

El tacto es una especie de inteligencia normativa que está controlada por la idea pero depende de los sentimientos. El tacto es posible porque los seres humanos son capaces de ejercer la compleja facultad compuesta de perceptividad, sensibilidad e idea, y de adaptarse a la experiencia mutua. Esto es tan cierto para los adultos como para los niños. Los niños son a menudo bastante sensibles al humor, a la disposición, o al espíritu

auténtico de los adultos en sus vidas compartidas. Los niños suelen ser capaces de mostrar un tacto considerable en sus interacciones con otros niños o con los adultos. Pero, conforme se endurecen y se enfrían por el proceso del crecimiento, los niños se pueden volver cada vez más insensibles a las sutilezas de las experiencias de los demás.

Ejercitar el tacto significa *ver* una situación que reclama sensibilidad, *entender* el significado de lo que se ve, *sentir la importancia* de esa situación, *saber cómo y qué hacer,* y finalmente *hacer* algo correcto. Actuar con tacto puede implicar todas estas cosas y, sin embargo, la acción es instantánea. La percepción que se necesita, la comprensión y la idea que se requiere y el sentimiento para hacer lo correcto no son necesariamente fases separadas de un proceso secuencial. De alguna forma, la idea y el sentimiento se hacen realidad instantáneamente en una forma de actuar caracterizada por una cierta atención reflexiva.

El tacto gobierna la práctica

> El tacto no conoce reglas, sin embargo el tacto no es ingobernable.

No existen reglas a seguir para tener tacto. No existen teorías o modelos que expliquen los principios para comportarse con tacto. Es imposible reducir el tacto a una serie de técnicas o habilidades para actuar de manera predecible y coherente en las situaciones que requieran tacto. A pesar de esta naturaleza incontrolable del tacto, hay que decir que éste se expresa de una manera positiva y normativa en las situaciones prácticas. En la base del tacto existe una cierta solicitud o conciencia que anima a un comportamiento lleno de tacto.

Una comparación del tacto con la costumbre social o con los buenos modales resulta ilustrativa. El tacto no es lo mismo que los buenos modales. Tener buenos modales es saber qué reglas sociales o normas se utilizan en las diferentes circunstancias (como los modales en la mesa, por ejemplo). Superficialmente, el tacto puede parecerse a los buenos modales, porque los buenos modales se preocupan de qué decir y cómo comportarse para mantener unas buenas relaciones sociales. Pero los buenos modales tratan de prescribir conductas o procedimientos en las situaciones oficiales y sociales. Practicar buenos modales puede sugerir un signo de buena educación. Las reglas de los buenos modales están establecidas por la tradición o por la autoridad. Los buenos modales al final son predecibles porque son comportamientos controlados por medio de reglas. El tacto carece de esta serie de reglas definidas. Por el contrario, el tacto es improvisador.

En algunas áreas de la vida cotidiana —como en la convivencia con niños— el tacto puede ser la característica básica de la interacción hu-

mana. En este sentido, el tacto domina la *praxis* (definida como «acción llena de consideración, consideración llena de acción»). El tacto gobierna la práctica, aunque el tacto no pueda reducirse a reglas. Sin embargo, el tacto no puede ser en sí mismo ingobernable. Dicho de otra forma, el tacto no es arbitrario, no funciona al azar. El tacto exige una disciplina delicada. El tacto requiere que uno pueda «leer» o interpretar las situaciones sociales para las que son apropiadas las acciones o las palabras. El tacto requiere que uno sepa cómo vive o experimenta la otra persona una situación.

Capítulo 7

EL TACTO PEDAGÓGICO

¿CÓMO SE MANIFIESTA EL TACTO PEDAGÓGICO?

¿Cómo es el tacto pedagógico? ¿Cómo y cuándo funciona? Son preguntas difíciles de responder. No siempre es fácil diferenciar las verdaderas acciones de tacto del comportamiento fingido o artificial que no parece motivado por un interés auténtico en el bienestar de los niños. Ellos sí que normalmente pueden apreciar con bastante exactitud la diferencia entre los profesores que son «verdaderos» y los «falsos» que no están realmente interesados en ellos.

El tacto pedagógico se manifiesta principalmente como una orientación consciente en cuanto a la forma de ser y actuar con los niños. No se trata tanto de la manifestación de algunos comportamientos observables como de una posición activa en las relaciones. Aun así, existen varias maneras de describir cómo se manifiesta el tacto en nuestra forma pedagógica de ser y de actuar. En los apartados siguientes se sugiere que el tacto se puede poner en evidencia evitando la intervención, mostrándose abiertos a la experiencia del niño, adaptándose a la subjetividad, como una influencia sutil, como una seguridad situacional y como un don de la improvisación.

El tacto se manifiesta retrasando o evitando la intervención

> A veces la mejor forma de actuar es no actuar.

Hacía un par de meses que Cornelia estaba faltando a mi clase. Algunas veces es difícil para el profesor mantenerse abierto y simpático con un estudiante del que sospecha que está haciendo novillos. Un día, casualmente, me encontré a Cornelia con su amiga Melanie en el vestíbulo durante la hora del patio y le pregunte por qué no había ido a clase esa mañana. Me miró de forma inocente y me contestó: «Melanie no se sentía muy bien y he decidido que debía quedarme con ella».

Cofno profesora me enfadé muchísimo y estuve a punto de responder con un comentario insidioso y de amonestarla con una falta de disciplina. Pero, en lugar de eso, me volví hacia Melanie y le pregunté: «¿Estás bien?». «Sí», me contestó, pero era evidente que le ocurría algo esa mañana. La rodeé con mi brazo y le pregunté si necesitaba ayuda. Melanie volvió a decir que ya estaba bien, pero pude notar que estaba a punto de llorar. Evité hacerle cualquier comentario a Cornelia, y en ese momento sonó el timbre para comenzar la clase siguiente.

Más tarde, cuando ya casi había olvidado el incidente, los alumnos de cuarto curso entraron en clase. Melanie estaba en ese grupo. Cuando pasó a mi lado, mi primera intención fue preguntarle cómo estaba. Pero hubo algo que me hizo contenerme. Observé discretamente cómo se comportaba. Durante la clase que siguió, Melanie se comportó como si no hubiera ocurrido nada, por lo que tuve la corazonada de que debía dejarlo correr y no preguntar más sobre el tema. Es significativo que desde entonces Melanie se ha comportado en mi clase de forma completamente diferente. Antes del incidente solía comportarse de forma áspera, poco participativa y, generalmente, poco comunicativa. Pero desde que demostré mi preocupación por ella, parece como si hubiera surgido entre nosotras una comprensión tácita. Esta nueva actitud ha tenido un efecto positivo en su aprendizaje. Por lo tanto, el tacto incluye una sensibilidad de saber cuándo dejar pasar algo, cuándo evitar hablar, cuándo no intervenir o cuándo hacer como que no nos damos cuenta de algo.

Una forma especial de contenerse es la paciencia, la facultad de esperar una ecuanimidad. De hecho, la paciencia ha sido descrita como una virtud fundamental que todo profesor y todo padre deben poseer.[6'] La paciencia permite al educador integrar al niño en el curso de las cosas necesario para crecer y aprender. Cuando las expectativas y las metas han alcanzado niveles adecuados, la paciencia nos permite no preocuparnos cuando aquéllas no son alcanzadas todavía porque es necesario más tiempo o porque es necesario seguir intentándolo.

En nuestra cultura occidental, los padres y los profesores suelen estar orgullosos y felices de que sus hijos progresen más allá de lo previsto y de que aprendan cosas mucho antes, y mucho más rápido o mejor que lo que normalmente se prevé. Forma parte de la naturaleza de la infancia que el niño quiera crecer y volverse más independiente. Y forma parte de la naturaleza de la pedagogía que los padres y profesores quieran que el niño crezca, progrese y aprenda. En consecuencia, en lugar de contenerse, el adulto suele a veces empujar y forzar un poco las cosas. Resulta difícil saber cuándo hay que contenerse y esperar. Por ejemplo, los adultos saben que la mayoría de los niños aprenderán

61. Véase O. F. Bollnow (1989), «The pedagogical atmosphere —the perspective of the child», *Phenomenology and Pedagogy,* vol. 7, págs. 47-51.

a leer con bastante facilidad cuando tengan la edad escolar adecuada. Pero el adulto también sabe que, si se les fuerza un poco, muchos niños pueden ser capaces de leer antes, y que si se les fuerza mucho pueden incluso leer a una edad sorprendentemente temprana. Hay muchas cosas en el desarrollo del niño que no pueden forzarse y para las que se requiere paciencia por parte de los adultos. Pero, como existe la posibilidad de acelerar en cierta medida el ritmo con que los niños aprenden y maduran, es muy tentador acelerar cosas a las que se debería dar su propio tiempo y espacio.

A veces resulta muy difícil para los adultos contenerse cuando el niño parece no saber cómo hacer algo, cuando la persona joven se equivoca de entrada, o cuando el alumno hace las cosas con una lentitud desesperante. El adulto se suele exasperar y se siente tentado a intervenir, para «ayudar», cuando el niño debería o podría querer resolver la situación por sí mismo. A veces el adulto se ofrece a hacerlo él mismo («¡Ven, déjame que te ate los zapatos!»), cuando en realidad el niño debería pensar sobre ello, aprender y practicar. Por supuesto, desde el punto de vista del niño, los adultos siempre tienen prisa. Y el adulto no puede entender cómo el niño parece deambular cuando hay otras muchas cosas importantes que precisan atención. Lo mismo ocurre en la clase. Aunque unos cuantos niños no han acabado de entender o dominar un concepto o una habilidad, el profesor no puede esperar, quiere avanzar, y pone una prueba, con lo que muchos niños aprenderán el significado del fracaso, de hacer mal las cosas y de la falta de autoestima.

El hecho de comprender cuándo hay que contenerse y esperar, cuándo hay que dejar correr las cosas, cuándo hay que esperar, cuándo conviene «no darse cuenta», cuándo dar un paso atrás en lugar de intervenir, cuándo prestar atención o interrumpirla, es un don para el desarrollo personal del niño. Naturalmente, existen situaciones en las que lo correcto e idóneo es actuar de forma inmediata y directa; por ejemplo, no siempre cuando una clase se descontrola, o cuando en una situación concreta existe demasiado riesgo o peligro, resulta adecuado contenerse, pasar las cosas por alto, como cuando un niño necesita enfrentarse a algo directamente, o cuando necesita, con toda claridad, ayuda o consejo.

Además, sería un error pasarlo todo por alto, negarse a intervenir cuando se necesita la responsabilidad activa del adulto. A algunos profesores y padres les es prácticamente indiferente lo que hagan su hijos. Tienen tendencia a evitar la responsabilidad directa, y, por lo tanto, a quedarse completamente fuera de la relación pedagógica con la gente joven. Por ejemplo, hay profesores que se sienten orgullosos de dejar que sus alumnos tomen todas las decisiones por sí solos. Igual que hay padres «permisivos» que simplemente se niegan a reconocer la necesidad de cualquier guía, dirección, compromiso, restricción, exigencia u obligación por su parte en lo que respecta a las experiencias cotidianas

o las decisiones importantes para la vida de sus hijos. Se sienten orgullosos de dar a sus hijos «libertad» total. Pero la libertad que no conoce fronteras o normas no es verdadera libertad.

El tacto se manifiesta como receptividad a las experiencias del niño

> En primer lugar, siempre hay que preguntarse:
> ¿cómo vive el niño esta experiencia?

Durante el día, Willy, un niño de siete años, es un mago con el monopatín y hace piruetas arriesgadas a pesar de que ya se ha hecho varios moratones y magulladuras. Sus amigos le admiran por su valentía y su habilidad. No es miedoso en absoluto. Pero durante la noche, cuando oscurece, Willy tiene miedo de subir solo a su habitación para ponerse el pijama. Sus padres se han dado cuenta. Y aunque desean que supere su miedo a la oscuridad, se muestran pacientes y comprensivos. Son padres con tacto y saben que el miedo de Willy a la oscuridad es, objetivamente, infundado pero que, subjetivamente, la experiencia es real para el niño. Los padres no quieren cerrarse a la posibilidad de entender la experiencia de su hijo. Además, se han dado cuenta de que también para muchos adultos la oscuridad tiene efectos amenazadores. Por lo tanto, les toca a los padres decidir cómo actuar para ayudar a Willy a enfrentarse a sus miedos y a superar los conflictos que le ocasionan. Para esto tienen que permanecer atentos al significado que tiene para Willy su experiencia del miedo a la oscuridad.

No siempre resulta fácil ser abierto con la gente joven. La profesora de lengua de Lauri se quedó sorprendida por las imágenes oscuras, la rebeldía, el odio profundo y la culpabilidad que dominan todas sus redacciones creativas. La mayoría de los profesores no dan nada por Lauri, que viste de forma poco convencional y que desafía la prohibición escolar de no fumar en los lavabos. Pero la profesora de lengua no puede evitar sentir que esa actitud con Lauri es un error. De alguna forma, Lauri parece sentir que su profesora de lengua está de su lado: una mañana se acerca a la profesora y le pregunta si le importaría leer sus poesías. La profesora le dice que estará encantada de hacerlo y se lleva la carpeta de Lauri a casa. Lo que encuentra en ella son escritos que evidencian el pesimismo y los conflictos de la adolescencia, pero los poemas son excepcionalmente elocuentes y poderosos. Se trata de una chica que escribe porque necesita escribir, tanto por razones personales como por razones artísticas. Aunque la profesora no entiende realmente a Lauri, sin embargo sabe que debe apoyarla, ser abierta y comprensiva con ella.

Los padres de Hank han solicitado una entrevista con su tutor y con el director de la escuela. Están preocupados porque Hank, que só-

lo tiene diez años, muestra mucha más predisposición por los amigos que ya conocen a algunas chicas, y por su vida en la calle, que por sus trabajos de la escuela. Explican que Hank está muy preocupado por su «apariencia», que le afecta que sus amigos no le consideren «legal» o «enrollado» porque sus padres le imponen algunas restricciones. Y que quiere hacer cosas que no les parecen adecuadas o que son prematuras para su edad, como deambular por las calles durante la tarde, gastándose el dinero en las máquinas, colgándose al teléfono con las chicas o viendo vídeos que contienen material violento y explícitamente sexual. El tutor y el director de la escuela saben perfectamente a qué se refieren los padres de Hank. Conocen bien las presiones que los grupos de adolescentes ejercen sobre los niños. En este caso es muy significativo que el padre y la madre de Hank no estén simplemente rechazando su comportamiento. Los padres deben intentar mantener una relación abierta con él y por ello el tutor les recomienda que hablen con Hank con frecuencia para que puedan explorar y establecer contacto entre sus sentimientos respectivos. Hank es un chico sensible que no quiere hacerse daño a sí mismo ni a sus padres. Si se mantienen abiertos a la experiencia de Hank, haciendo algo más que criticar y censurar su comportamiento, los padres pueden tratar de favorecer las amistades positivas. Como también sería útil implicar más a Hank en la vida familiar, y que pasen más tiempo juntos y hagan más cosas en familia.

Estar abierto a la experiencia del niño significa que hay que evitar tratar las situaciones de una manera estándar y convencional. Significa que uno tiene que tratar de ver más allá de las perspectivas que tiene el adulto —el profesor y el padre— respecto a las experiencias del niño.

El tacto se manifiesta siendo sensible a la subjetividad

> Intentar tratar al otro como a un sujeto en lugar de como un a objeto.

Un profesora habla sobre el efecto que tiene la *ratio* de alumnos en las clases para poder adaptarse a la diversidad de cada niño: «Empecé en septiembre con veintidós alumnos en mi clase de sexto, ahora tengo treinta y uno y la diferencia se nota muchísimo. Mientras que antes podía controlar las payasadas de Chrissy, una de las alumnas con dificultades de comportamiento y aprendizaje, ahora, con la cantidad de alumnos que tengo en clase, soy menos tolerante con ella. Tengo menos tendencia a considerar sus necesidades y a ver cómo puedo hacer que sea más participativa y tenga relaciones más productivas en clase. En lugar de eso sé que me muestro menos tolerante. Suelo ver y tratar su comportamiento en términos de la más pura gestión de la clase. Mi preocupación ahora se ha convertido en: ¿qué hacer para que esté

tranquila? Por ejemplo, sé que ayer algo le preocupaba y supongo que tiene que ver con el problema que tiene en casa. Pero, en lugar de intentar hablar con ella un momento aparte, todo lo que puedo hacer ahora es disciplinarla. Me hace sentirme mal porque sé que, con un poco de comprensión, puede hacerlo mejor...».

Un estudiante se queja: «¿Por qué tengo que estudiar todo este rollo? Quiero ir a ingeniería y no veo el porqué de aprender gramática. No aspiro a ser escritor. ¡Esto sólo es una tortura!». Otro alumno también se queja: «¿Por qué estamos haciendo estos problemas de matemáticas? No les veo absolutamente ningún sentido a estos ejercicios. Incluso mi padre dice que se ha olvidado de las matemáticas de la escuela secundaria». Para los profesores puede resultar frustrante oír: «¿Por qué tenemos que aprender esto?». Algunos de ellos contestan: «Tenemos que hacerlo porque forma parte del currículo y es obligatorio». O bien: «Tenéis que saberlo porque puede salir en el examen», o «Lo necesitáis para ir a la universidad». Estas respuestas son convencionales, pero son débiles porque simplemente hacen referencia a la autoridad del currículo, al examen o a la selectividad para entrar en la universidad. Estas respuestas no tienen en cuenta el hecho de que, para estos estudiantes, parte de su experiencia del aprendizaje todavía no tiene sentido y a veces incluso resulta frustrante. Algunos profesores pueden tratar de justificar las reglas gramaticales o las cuestiones matemáticas apelando a su aplicabilidad o a su relevancia para el ideal de convertirse en una persona educada. Pero incluso las respuestas pragmáticas e idealistas pueden no satisfacer a los alumnos reacios. En cierto sentido, todas estas respuestas son insensibles a la experiencia subjetiva que tienen los estudiantes del currículo. Por el contrario, el tacto pedagógico trataría de ayudar a los estudiantes a desarrollar un interés intrínseco en todos los aspectos de la lengua o las matemáticas. Pero, en el caso de que eso no fuera posible, una respuesta con tacto a la pregunta de «¿por qué tenemos que estudiar todo este rollo?» debería, al menos, ser receptivo a la experiencia subjetiva del propio aprendizaje del alumno.

Una metáfora subyacente para la enseñanza sugiere que, para venir a la escuela y aprender cosas nuevas, los estudiantes tienen que cruzar barreras (por ejemplo, una calle) para llegar al lado del profesor (la escuela). Pero un profesor que vive de cerca la experiencia del niño puede no ser consciente de que el estudiante está todavía intentando comprender las cosas «desde el otro lado de la calle». Muchos profesores esperan simplemente que los estudiantes crucen hasta donde él se encuentra. Éstos son los profesores que se sitúan frente a su clase explicando cosas; su actitud es la de que depende de los alumnos «captar» las explicaciones. Si no las captan, ¡pues mala suerte! Sin embargo, los estudiantes pueden tener dificultades, falta de interés, o sencillamente pueden no saber cómo cruzar al lado del profesor. El profe-

sor parece tener una cierta perspectiva, pasión, concepción de la materia, y parece esperar que el estudiante tenga idéntica experiencia. Pero lo que el profesor olvida es que el aprendizaje es siempre una cuestión individual y personal.

Un educador que tenga tacto se da cuenta de que no es el niño sino el profesor quien tiene que cruzar la calle para llegar al lado del niño. El profesor tiene que saber «dónde está el niño», «cómo ve el niño las cosas», cómo es que este estudiante tiene dificultad en cruzar la calle para así entrar en los dominios del aprendizaje. El profesor tiene que estar al lado del niño y ayudarle a localizar los lugares por donde cruzar y encontrar los medios para que consiga llegar al otro lado, a este otro mundo, con éxito. De hecho, en este gesto es donde yace el significado de *educare,* «conducir hacia» el mundo, el mundo de la consciencia, la responsabilidad, la madurez y la comprensión.

El tacto se manifiesta como una influencia sutil

Estamos siempre bajo influencia.

Jason es un tipo corpulento. Cuando entra en clase parece fuera de lugar, como si la clase fuera un bar o una sala de billar. Su paso jactancioso y su físico musculado sugieren una madurez por encima de su edad. No hay duda de que Jason cultiva una imagen «enrollada» de sí mismo. A la profesora de lengua le gusta Jason, aunque a veces se pregunta cómo este niño duro puede soportar las clases de poesía y las discusiones —algunas veces debates emocionalmente conmovedores— que se provocan. La profesora empuja a Jason a participar, pero con cautela, para no forzarlo a representar su personaje. Generalmente, Jason se sienta tranquilamente en el pupitre, que le queda pequeño, no se muestra comunicativo pero tampoco ocasiona problemas. Por su comportamiento, distanciado a veces, la profesora de lengua al principio había sospechado que Jason estaba tomando drogas. Pero mantuvieron una charla y Jason le explicó que había estado trabajando hasta muy tarde como cocinero de platos rápidos en un restaurante local. Hablaron un poco más y también le explicó que necesitaba ese trabajo de tiempo parcial para ahorrar dinero para una moto. Pero, según otros profesores, Jason no hace nada fuera de la escuela, casi nunca hace los deberes y tan pronto como pueda abandonará la escuela para hacerse camionero.

Un día, Jason entra en clase antes de hora y merodea con torpeza alrededor de la profesora. Es obvio que tiene algo en mente. «Mira, he escrito esto», dice, dejando un trozo de papel en la mesa de la profesora. Es un poema. La profesora se sorprende de la calidad del escrito. «Es muy bueno, Jason, me gustan las imágenes que usas.» «Bueno, me

gusta escribir poesía», dice Jason, «lo he estado haciendo durante algún tiempo... desde que empecé a asistir a tu clase.» Y luego añade, como con indiferencia: «Quizás puedas colgarlo». La profesora ha estado colocando el trabajo seleccionado de algunos alumnos en un tablero grande del vestíbulo. Como antes había sido profesora de una escuela elemental, le ha complacido ver cómo les gusta a los alumnos de secundaria ver expuestos sus trabajos. No es sólo prerrogativa de los alumnos de la escuela primaria. Pero que Jason le sugiera que exponga su poema le sorprende. Le sorprende que le preocupen cosas de este tipo, pero le complace poder hacerlo. Más tarde, ese mismo día, se da cuenta de que Jason está enseñando el tablero a un amigo: «Ese poema de allí es mío».

Algunas veces, los profesores no nos damos cuenta de cómo influimos en nuestros alumnos, incluso en aquellos que menos imaginamos. La influencia es tan sutil que en la rutina de la vida diaria no llegamos a notarlo, hasta que, una vez en casa, nos damos cuenta por un sorprendente incidente o reconocimiento. ¿A qué se debe esta influencia? ¿Fue la charla personal que mantuvo la profesora con Jason? ¿Fue su sensibilidad y la forma como lo trató en las clases de poesía? ¿Fue el clima que creó entre los estudiantes el hecho de exponer los trabajos en público? Quizás fue todo al mismo tiempo o quizás alguna otra cosa. Se aprecia el tacto en el estilo de esta profesora y su respuesta a Jason. Incluso cuando Jason le da el poema la profesora parece darse cuenta de que cuando un poema te llega así, inesperadamente, se tiene que coger con alegría. No es el momento de decir: «Bien Jason, pero has cometido algunos errores de ortografía» o «Jason, el final no es demasiado bueno, deberías cambiar las últimas líneas». La profesora sabe que habrá oportunidad más adelante para ayudar a Jason a mejorar su poesía. Para comenzar, puede intentar darle algunos consejos sobre la manera de acabar los poemas, tratándolo como un tema general en clase. De esta forma puede volver a influir sutilmente en Jason para que desarrolle su habilidad y comprensión de la poesía sin señalar su trabajo y criticarlo prematuramente. Jason también nos muestra qué fácil es juzgar mal a un niño o a una persona joven. Siempre hay formas de «tocar» a alumnos que otros pueden haber dado por perdidos.

El tacto se manifiesta como seguridad en las diferentes situaciones

> Existe un buen tono
> para cada situación.

«¡Qué envidia me da!», le dice una profesora a otra, «de alguna forma, ella siempre encuentra el tono adecuado con todos alumnos y con todos los grupos.» Este comentario encubre tanto un sentimiento de

inseguridad como de incompetencia. No importa lo bien que los profesores se hayan preparado una clase o una situación, siempre existe un elemento de incerteza en cualquier situación de enseñanza.

La clase está trabajando en diferentes proyectos en el laboratorio de ciencias. El profesor se mueve entre los alumnos, haciendo una pregunta aquí, animando allá y proporcionando ayuda al grupo que se la pide. Hay un agradable rumor de actividad productiva en la clase. La profesora se siente contenta... hasta que Jack entra en clase haciendo ruido. Llega tarde pero no intenta ser discreto. Al poco rato ha interrumpido a varios grupos. «Toma, Kathy, te he traído tus deberes», grita mientras le tira un condón en el regazo, «te ayudaré con el sexo si tú me ayudas con las mates.» Kathy le grita y el preservativo acaba en medio de otro grupo de alumnos. Hay risas y el objeto vuelve a volar, expelido como un globo que se desinfla. Es sorprendente la rapidez con que una situación de aprendizaje puede deteriorarse y convertirse en un caos. La profesora dice: «¡Ya basta, un poco de orden!», pero no sirve de nada.

Este tipo de situación es, probablemente, el terror de muchos profesores que empiezan (y de algunos experimentados también). Saber controlar con seguridad las situaciones impredecibles es todo un reto. Las posibilidades son numerosas: un alumno que replica de manera provocadora e irrespetuosa; una clase entera descontrolada; estudiantes que se niegan a hacer lo que se les pide; un niño que reacciona con un ataque de histeria. Es en situaciones como éstas cuando el profesor tiene que ser capaz de demostrar seguridad y tacto.

Un profesor que generalmente actúa con tacto ha aprendido a confiar en sí mismo en situaciones y circunstancias siempre cambiantes. Y, lo que es más importante, este tipo de profesor sabe comunicar esta seguridad a sus alumnos. Naturalmente existen profesores que parece que tengan seguridad en su capacidad para tratar las situaciones difíciles, pero los estudiantes saben que esa seguridad es falsa. La falsa seguridad es frágil y se rompe con facilidad ante cualquier conflicto o resistencia seria. La falsa seguridad es infundada porque necesita sustancia donde hay un vacío. Resulta difícil para un profesor falsear la seguridad o mantenerla a flote durante mucho tiempo. En cualquier caso, la sustancia que falta es el tacto solícito que garantiza la confianza de un profesor en sí mismo, y la confianza de los alumnos.

Por supuesto, existen formas de manejar situaciones sociales mediante la intimidación, la dominación y el ejercicio autoritario del poder. Los profesores que tratan estas situaciones sobre estas bases puede que tengan confianza en sí mismos, pero no reciben la confianza de sus alumnos. Y las relaciones entre los adultos y la gente joven que no se construyen sobre la confianza han renunciado, al no hacerlo, a su legitimación pedagógica.

El'tacto se manifiesta como el don de saber improvisar

Enseñar es improvisar.

«Esto es lo que le haré si veo a mi padre alguna vez», dice Martin, y lanza al aire unos puñetazos. «Odio a mi padre.» Cuando Martin vino a la guardería en septiembre tenía cara de enfadado y se le veía un niño nervioso. La profesora se enteró, por algunos comentarios, de que el padre de Martin había dejado a su mujer y a la familia por otra mujer, y que, poco después, la madre de Martin había buscado refugio para su soledad en un grupo religioso muy cerrado. Sin embargo, su recién adquirida fe ya no le permitía realizar celebraciones de cumpleaños, festividades especiales ni ceremonias navideñas. Y la vida en casa se había vuelto difícil en el plano económico y emocionalmente agotadora. Parece ser que Martin culpa a su padre por todo lo que va mal en su vida. Incluso en la escuela, Martin se muestra a menudo resentido cuando las cosas no van como él desearía. La profesora sabe que Martin es vulnerable, y se sale de la norma para hacer que su vida en la escuela sea útil y relevante para los intereses de Martin.

Dentro de unos pocos días será el día del padre y los niños están haciendo tarjetas de felicitación y regalos para ellos. Las celebraciones de este tipo suelen crear problemas a las profesoras porque siempre hay varios niños que no viven con sus padres. Sin embargo, Martin ha decidido hacer una tarjeta del día del padre para alguien. Más tarde, ese mismo día, la profesora se sorprende al encontrar una persona desconocida que se identifica como el padre de Martin y que pregunta si le permitirían pasar la tarde con él en la escuela. La profesora le explica que la escuela valora el hecho de que los padres se involucren en la educación y lo lleva a la sala de juegos, donde Martin está ocupado jugando. Internamente la profesora está preocupada por su reacción ante el padre, pero cree que la experiencia puede ser buena para él. Cuando Martin ve a su padre se pone en pie de repente, luego se queda helado y se pone muy pálido. El padre se queda allí, sorprendido, ya no muy seguro de si su presencia es buena. «Hola, Martin», le dice con suavidad, «quería verte.» Pero Martin continúa inmóvil. La tensión parece irrompible. Entonces, la profesora susurra en el oído de Martin: «¿Dónde está la bonita tarjeta para el día del padre que has estado haciendo?». Martin se gira, coge la tarjeta y se la tiende a su padre. Éste la recoge de la mano de Martin, quien al poco se abraza a su padre. Hay muchas emociones mezcladas, pero toda la angustia parece haber desaparecido del pequeño cuerpo de Martin.

Evidentemente, la profesora no quiere engañarse. Esta historia no es una simple historia con final feliz. ¿Cómo reaccionará la madre de Martin cuando sepa que el padre de Martin le ha visitado?, y ¿será el padre fiable para el hijo? Pero la profesora ha decidido llamar a la ma-

dre y hablar con ella sobre la necesidad de Martin. Y quizás pueda sugerirle que el padre podría volver a tener una presencia constante en la vida de Martin. La intención de la profesora es tratar de resolver esta situación. Quizás pueda invitar al padre de Martin a que lo visite en la escuela con regularidad. Todo depende de cómo se desarrolle su conversación con la madre, para lo cual la profesora tendrá que volver a utilizar su habilidad para improvisar y decidir sobre la marcha qué decir, cómo decirlo, y qué hacer.

La enseñanza de niños y jóvenes es difícil, no simplemente por el hecho de que los profesores están siempre ocupados y tienen que actuar; es difícil porque los profesores tienen que actuar constantemente con mucho tacto pedagógico. Un profesor que sea algo más que un mero instructor necesita saber constantemente lo que es pedagógicamente correcto hacer o decir. En otras palabras, como el músico de jazz que sabe improvisar cuando está tocando una composición musical (y de esta forma ganarse a la audiencia), el profesor sabe cómo improvisar sobre el currículo con un efecto pedagógico (por el bien de los estudiantes). Los criterios del músico de jazz son estéticos, mientras que los del educador son pedagógicos. Y, por supuesto, otra diferencia entre el jazz y la educación es que la música es actuación artística, y la enseñanza es actividad pedagógica.[62]

¿QUÉ SE CONSIGUE CON EL TACTO PEDAGÓGICO?

El tacto pedagógico es una forma de actuar en la educación. Se refiere a las formas en que los padres y madres pueden actuar con los niños. Describe las formas en que los educadores puede actuar en las relaciones de enseñanza/aprendizaje. El tacto pedagógico representa las diversas formas en que cualquier adulto puede actuar de manera pedagógica con la gente joven. Si se actúa con criterio pedagógico se influye sobre el estudiante, pero si esta influencia se realiza con tacto, entonces no será autoritaria, controladora, dominante ni manipuladora respecto al niño y no creará en la persona joven la sensación de dependencia o impotencia. El *tacto* no es un término neutro. Y el *tacto pedagógico* también está gobernado por sensibilidades normativas. Sea lo que sea lo que hagamos como padres o educadores, nuestras accio-

62. Es bastante común referirse al «arte» de enseñar (en contraposición a la «ciencia» de enseñar), pero probablemente éste es un concepto poco afortunado. Si enseñar fuera un «arte», la clase sería una «obra de teatro», un «acto» o algún tipo de realización o producción artística. Pero los profesores no enseñan para ser vistos y admirados por su habilidad artística de «actuar». El objetivo de enseñar radica en el intento de la reía-' ción pedagógica entre el adulto y el niño, o el profesor y el estudiante.

nes pedagógicas están siempre informadas por nuestros propósitos normativos: siempre pretendemos actuar en el bien de los niños o de la gente joven de los que somos responsables.

¿Qué se logra con el tacto pedagógico? El tacto pedagógico hace lo que es correcto o bueno para el niño. Pero, ¿cómo sabemos qué es lo bueno o lo correcto? Si uno no puede ir al nivel abstracto de la teoría moral crítica para responder a esta pregunta de manera general, entonces tiene que ir al nivel concreto de la experiencia diaria para observar lo que consigue el tacto en las situaciones o circunstancias concretas. Sabemos, por nuestra propia experiencia de la convivencia con niños, qué tipo de acciones se corresponden con la esfera del tacto pedagógico. En los apartados siguientes se sugiere que el tacto pedagógico permite lo siguiente: preservar un espacio para el niño, proteger lo vulnerable, evitar que se haga daño, recomponer lo que se ha roto, reforzar lo que es bueno, resaltar lo que es único y favorecer el crecimiento personal.

El tacto preserva el espacio del niño

> El crecimiento personal y el aprendizaje necesitan espacio.

Corey perdió completamente su atractivo y su seguridad cuando presentaba los resultados del experimento de ciencias delante de toda la clase en el décimo curso. Ahora siente tanta vergüenza que quiere que se la trague la tierra para no tener que volver a enfrentarse a su clase. Los otros niños se han dado cuenta de su lucha interior y algunos se han empezado a reír disimuladamente, mientras que otros se han sentido tan avergonzados por Corey que hacen como que no lo han notado, la que contribuye a hacer la situación aún más difícil. Corey se ha quedado de pie paralizada. Se le crispa la cara. El silencio se hace insoportable. Pero la profesora rompe el hielo dándole a Corey un trozo de tiza y pidiéndole si podría resumir sus descubrimientos en dos o tres puntos. Corey tiene la oportunidad de ponerse de cara a la pizarra y recomponerse sin que los demás le vean la cara. Mientras tanto, la profesora hace algunos comentarios para toda la clase que ayudan a Corey a retomar el hilo. Corey acaba por hacer una presentación decente y la profesora al final le dice: «Gracias, Corey, has pasado por un momento difícil. Pero todos tenemos momentos así. Lo has resuelto bien».

Lo que ha hecho la profesora de Corey ha sido hacer que una experiencia difícil y embarazosa sea llevadera. Su intervención ha hecho que la experiencia de Corey sea más suave, llevadera, que sólo sea un momento difícil del que Corey no se sentirá orgullosa, pero que, sin

embargo, puede aceptar. La profesora intervino para rescatarla de la situación, pero en lugar de hacer que la posición de Corey como presentadora fuera imposible (por ejemplo, si hubiera sugerido que se sentara), le ayudó a preservar su espacio, como así fue, dándole pie a que controlara la situación. Después de su intervención, se retiró rápidamente para poner de nuevo la situaciónen sus manos.

El tacto significa retirarse cuando sea posible, pero mantenerse disponible para cuando las situaciones se vuelven problemáticas. Al retirarse, el adulto crea el espacio en el que al joven se le permite tomar decisiones y actuar por sí mismo y a su manera. Sin embargo, hay una diferencia entre retirarse con tacto y alejarse completamente, dejando al niño completamente solo con sus propios recursos. Este enfoque educativo de *laissez faire* a veces se confunde con el progresismo democrático centrado en el niño. A un niño se le debe dar la libertad de cometer errores y aprender de forma autónoma. Pero abandonar la relación pedagógica totalmente y dejar al niño «libre» para que tome decisiones y elecciones para las que puede que no esté preparado es falso tacto.

En muchas familias los adultos pueden estar demasiado preocupados con sus propios asuntos para ser conscientes de lo que ocurre en la vida interior del niño. La buena comunicación mantiene un nivel de intimidad sin sofocar la necesidad del niño de su espacio personal. En la mayoría de las familias los adultos probablemente se comunican demasiado poco con sus hijos, pero el lado positivo de esta situación es que les permite desarrollar una vida interior. Los padres sobreprotectores o entrometidos se comunican demasiado con su hijo entrometiéndose en los pensamientos, los sueños, la imaginación y los sentimientos del niño. Una relación comunicativa equilibrada potencia una mayor oportunidad para el conocimiento de uno mismo, mientras que la humana satisfacción de proximidad e intimidad fomenta la sensibilidad. Pero en la mayoría de las familias la falta de comunicación es probablemente más normal que el exceso de comunicación. Los padres entrometidos suelen sospechar de sus hijos y, por lo tanto, esos niños pueden tener una mayor necesidad de guardar algunas cosas en secreto sin decírselas a sus padres. De esta manera se desarrolla una lucha silenciosa entre la necesidad de autonomía del niño y el deseo de los padres de controlar sus asuntos. Naturalmente, una forma de descubrir el secreto de alguien es buscar la evidencia de la supresión que nos dirá alguna vez la naturaleza o localización del secreto (por ejemplo, el preadolescente que, de repente, evita desnudarse delante de sus padres).

Los profesores no sólo deberían ser conscientes de la necesidad que tiene el niño de apoyo de espacio personal, también tienen que ser conscientes tanto del exceso como de la falta de comunicación en casa. La forma en que el niño se comunica en casa puede afectar a su preparación para compartir sus pensamientos y sentimientos y su disposición a correr riesgos en la escuela.

El tacto protege lo que es vulnerable

La vulnerabilidad del niño
debilita al adulto.

El profesor de educación física ha llevado a su clase a nadar. La mayoría de niños está disfrutando, y a algunos les tiene que ayudar a mejorar su estilo. Ve que Stephen, un buen nadador, está encima del trampolín. Stephen se queda allí de pie durante un rato, calculando la distancia a la superficie de la piscina. Quiere con todas sus fuerzas seguir el ejemplo de algunos de sus amigos y hacer un buen salto. Pero simplemente no puede superar su miedo. Los amigos le gritan que salte y que vaya a jugar al agua, pero Stephen sacude la cabeza y simula que le gusta estar allá arriba, en el trampolín. «¡Luego!», les contesta. «Estoy descansando.» Al final, cuando nadie le mira, Stephen se baja del trampolín y salta al agua para unirse al juego. El profesor, que ha presenciado su lucha, se da cuenta de que hubiera sido un error intervenir para animar a Stephen a superar su miedo y de esta forma llamar la atención de su compañeros. Más tarde, encuentra una oportunidad discreta para darle a Stephen un consejo o dos, y ayudarle a hacer su primer salto. Antes de que acabe la clase de natación, Stephen se aventura de nuevo a subir al trampolín y al final consigue saltar. Después de eso, intenta unos pocos saltos más. Es evidente que Stephen está rebosante de alegría por su recién adquirida valentía y habilidad. El profesor se da cuenta y lo elogia: «¡Muy bien, Stephen! Me gusta la forma que tienes de estirar los brazos y las piernas al saltar».

Un educador que tenga tacto es capaz de discernir las cualidades en un niño que son positivas pero que al principio puede parecer debilidades. En lugar de hacer caso omiso de esas situaciones, el tacto requiere que uno evite o deje pasar las situaciones tratándolas como «vistas-pero-sin-prestarles-atención» o como «secretos compartidos». A los adultos, a veces, les resulta difícil hacer esto. Por ejemplo, los profesores que vuelven a trabajar a la escuela para obtener alguna calificación extra o para promocionarse, suelen experimentar una vulnerabilidad extrema en los exámenes o cuando tienen que actuar delante de sus compañeros en las clases de la universidad. Sin embargo, estos mismos profesores adultos pueden ser bastante insensibles a la vulnerabilidad y a la debilidad de sus alumnos.

Sin embargo, generalmente, los adultos suelen sentirse receptivos y compasivos cuando se dan cuenta de lo vulnerables que son los niños. La indefensión y la relativa debilidad del niño hacen que el adulto sea tierno, bueno. Podríamos decir que la debilidad y la vulnerabilidad del niño debilitan al adulto y le exigen que se sienta responsable de él. Son pocos los adultos que no sienten el poder del llamamiento

que les hace un niño pequeño. En la misma medida en que el niño es vulnerable, el adulto experimenta una petición inmediata que procede de la indefensión y vulnerabilidad del niño. No es mediante su poder, sino debido a su vulnerabilidad, por lo que el niño consigue transformar la brusquedad y desconsideración del adulto en amabilidad y consideración. De alguna forma, es la falta de poder deísmo y su desprotección lo que le hace peculiarmente independiente del adulto. El niño hace una demanda al adulto que evita la arbitrariedad y el abuso de poder intencionado por su parte. El adulto que abusa de su poder contra un niño sufre una derrota moral.

El tacto evita el dolor

El dolor debe poder relegarse al olvido.

Cuando Sheila vuelve a casa de la escuela, ve a su novio pasar con su moto nueva. Ella le dice: «No te olvides de mañana». Le hace un gesto y sonríe pensando en su cita. Él se marcha con su ruidosa moto. Sheila todavía mantiene la sonrisa en la cara cuando, de repente, aparece un coche en la carretera. La motocicleta vira bruscamente y gira en el aire. Como un muñeco, Tom cae rodando, golpea a otro coche y, finalmente, queda tendido en la carretera. Esa noche Sheila se despierta gritando. Tenía una pesadilla. Su madre entra en la habitación. Sabe que no tiene ningún sentido decirle a Sheila que debe olvidarse del accidente. «Continúo viéndolo, mamá, una y otra vez. ¿Qué puedo hacer para dejar de verlo?» Su madre simplemente se sienta a su lado, abrazándola, de la forma en que solía hacerlo cuando Sheila todavía era pequeña. «Es una suerte que Tom esté vivo», le dice a Sheila. «Necesitará tu amistad ahora, mientras esté convaleciente. Tu puedes ayudarle con sus deberes.» Se quedan así sentadas, juntas madre e hija, en la oscuridad de la noche. La madre de Sheila trata de ayudarla a combatir ese recuerdo. No a olvidarlo en un sentido absoluto, porque no se puede borrar lo que nos ocurre. Pero sí se puede intentar hacerlo más llevadero, y por tanto olvidarlo en el sentido de que el trauma se borra de la memoria de la experiencia. Una experiencia que se puede olvidar es una experiencia que no se vuelve discontinua con las demás experiencias y, por lo tanto, no es discontinua con el sentido de nuestra propia identidad.

Las experiencias discontinuas son las experiencias que han dejado heridas profundas y dolor en la historia personal de un sujeto. Poi ejemplo, un niño pierde a uno de sus padres por muerte o por divorcio Esta pérdida puede convertirse en un recuerdo traumático que debe ser reprimido por la persona para poder seguir viviendo. Sin embargo los recuerdos perjudiciales se olvidan sólo en apariencia. Aunque nc

seati conscientes, no se olvidan hasta que no se han afrontado. Se vuelven discontinuos en nuestro ser, y se manifiestan en forma de miedos, dependencias, obsesiones, distorsiones que aparecen en el camino de las relaciones saludables con el mundo y con los demás.

Las experiencias normales de la escuela se pueden convertir en recuerdos tan marcados que más tarde los reconocemos como «temor a fallar en las cosas que parecen difíciles», «miedo a las matemáticas», «odio a las ciencias», «repulsión por la poesía», etcétera. Puede que si algunos de nosotros no hemos desarrollado estas discontinuidades sea gracias al tacto solícito de profesores que han sido significativos en nuestras vidas.

El tacto recompone lo que se ha roto

El tacto cura.

Un niño está triste porque se siente traicionado por todos sus compañeros de clase. Una estudiante se siente frustrada porque una racha de notas deficientes le hace sentirse fracasada. Un alumno se siente rechazado porque cree que ha perdido el respeto de su profesor favorito. A lo largo de la vida de las personas, y especialmente de la de los niños, las cosas se rompen o amenazan constantemente con romperse. Es particularmente en este contexto en el que el tacto consigue sus mejores logros. El tacto trata de evitar que las cosas se rompan, e intenta recomponer lo que se ha roto. Un niño que se siente traicionado, frustrado o dolido no sólo cree que algo se ha roto en su vida sino que, lo que es más importante, experimenta sentimientos de frustración, traición y dolor por esta causa. Cuando uno se siente traicionado o enfadado con alguien, la relación con esa persona ya no es completa.

El tacto tiene que tratar los aspectos objetivos y subjetivos de la experiencia del niño. Los profesores pueden querer ignorar acontecimientos aparentemente triviales, como son los conflictos entre niños en la escuela, pero un profesor observador sabe cómo se viven estas «pequeñas» cuestiones, y sabe que se pueden convertir en obstáculos gigantes en la vida escolar cotidiana del niño. Los sentimientos de aceptación o rechazo tienen probablemente más consecuencias para el niño que la clase de matemáticas o ciencias que el profesor ha preparado para ese día.

Existen muchas tendencias educativas que están en conflicto con los intereses más profundos del tacto pedagógico: la política curricular a la que fundamentalmente le preocupan los resultados mensurables, los profesores que se sienten obligados a enseñar para el examen, las escuelas con tácticas que no ayudan a los niños a desarrollar un sentido de comunidad; todas ellas tienden a perder de vis-

ta el hecho de que la educación es, en última instancia, la educación de la persona completa. Muchos profesores interpretan intuitivamente que, para todos los estudiantes, su educación es un proyecto de vida. Cada asignatura, cada curso, cada logro deben tener sentido en términos de este proyecto vital más amplio de la persona. Muchos profesores se dedican a luchar en silencio contra laá fuerzas ciegas de las estructuras burocráticas, administrativas y políticas para preservar una calidad completa para las experiencias educativas de sus alumnos.

El tacto refuerza lo que es bueno

> Creer en un niño
> es reforzar a ese niño.

¿Qué significa reforzar lo que es bueno? Hace casi doscientos años, en su carta a Stanser, Pestalozzi lo expresaba así:

> El adulto desea lo que es bueno y el niño está dispuesto a estar abierto a ello. Pero el niño no quiere lo bueno por ti, profesor, el niño quiere lo bueno por *sí mismo.* Además, el bien al que se debe orientar al niño no debería estar sujeto a ninguno de tus caprichos o antojos; sino que más bien debe ser bueno en sí mismo, debe ser bueno por naturaleza propia, y debe dirigirse al niño como algo bueno. Y luego, el niño debe saber que tú quieres este bien en función de *su* situación y según *sus* necesidades, antes de que *él mismo* lo desee. El niño quiere todo lo que le gusta. El niño quiere todo lo que le permita salir airoso. El niño desea todo lo que le ofrezca expectativas. El niño desea todo aquello que *le* dé fuerzas y que le pueda hacer decir: «Puedo hacerlo». Pero este deseo se produce, no mediante palabras, sino por el afecto hacia el niño en todos los sentidos y por los sentimientos y las fuerzas que genera en el niño el cariño de su entorno. Las palabras no producen la cosa en sí misma, sino sólo una clara oportunidad de comprenderlo, de ser consciente de ello.[63]

Un educador tiene que creer en los niños. Concretamente tiene que creer en las posibilidades y la bondad de los niños de los que es responsable. Si creo en un niño, lo refuerzo. Naturalmente, siempre y cuando el niño sienta mi confianza como algo verdadero y como algo positivo. Un adulto que dice: «Déjame, que yo te lo hago», puede que simplemente quiera ayudar. Pero el niño puede considerarlo como una afrenta a su habilidad y autosuficiencia. Y puede que diga: «¡Ya lo hago yo solo!». Otro niño que interprete el «Deja, que ya te lo hago yo»

63. J. H. Pestalozzi (1799/1954), *Ausgewählte Schriften,* W. Flitner, Düsseldorf/ München, pág. 103.

coñio una falta de confianza puede reaccionar de forma más pasiva. Puede crecer inseguro o desconfiando de sus propias habilidades. La falta de confianza o la sospecha hacen que la verdadera pedagogía sea casi totalmente imposible. Los adultos que no son capaces de tener y mostrar confianza en los niños son incapaces de ser verdaderos pedagogos, sea como profesores o como padres. Esta puede ser la circunstancia de aquellos adultos que han perdido su confianza en el mundo y en los demás. Si yo no confío en los demás, si estoy bajo sospecha y no puedo vivir con seguridad y esperanza, entonces no puedo ser capaz de apreciar la confianza por el bien del niño.

La sospecha provoca negatividad, maldad, perversidad, incluso el mal. Suele provocar sospecha y desconfianza en los niños: «¿Por qué has tenido que volver a hacerlo?», «¿No puedes hacerlo nunca bien?», «¿Por qué voy a creerte esta vez?», «¡Sé que no serás capaz de hacerlo!», «¡Ya sé que no puedo confiar en ti!», «¿Qué has hecho ahora?». Un niño que oye o siente a un adulto decirle: «¡Sabía que no podía confiar en ti!», queda atrapado en una esfera en la que es difícil encontrar el tono adecuado. Esto puede provocar en el niño miradas furtivas, tartamudeo, pausas extrañas, una mirada abatida o una propensión a pedir siempre disculpas o a decir las cosas que se supone que el adulto quiere oír. Y el adulto verá confirmadas sus sospechas. Y pronto su relación pedagógica se convertirá en una relación de poder y manipulación, una relación en que el aprendizaje se convierte en una farsa.

El tacto resalta lo que es único

> Hay que estar siempre atentos a la singularidad del niño.

El otro día pensé de nuevo en Henry. Henry podía parecer un niño corriente. Al menos eso es lo que los comentarios de sus profesores reflejaban en sus informes. Era el tipo de niño que apenas se deja notar, aunque se sentara en la primera fila en mi clase de quinto curso. Físicamente, Henry parecía una persona mayor con sus gafas bifocales. Estaba un poco rellenito, andaba como un pato y tenía dificultades en la clase de educación física. Sin embargo, Henry tenía una buena disposición y naturaleza y una extraña madurez en su forma de hablar, que todavía se destacaba más por su acento judeo-británico. Henry tenía un nivel bajo en casi todas las asignaturas. En matemáticas tenía serias dificultades. Pero me quedé realmente sorprendido por sus misteriosa afición por el pensamiento y el lenguaje poético. Resulta sorprendente que un niño que aparentemente es tan mediocre en prácticamente todas las asignaturas pueda escribir poemas tan buenos y

bien construidos. De hecho, los demás profesores de la escuela primaria de Henry también se sorprendieron cuando se enteraron de la oculta habilidad de este chico, que tampoco estaba entre los preferidos de sus compañeros.

Pero este curso ha sido un año increíblemente productivo para Henry. ¡Se siente tan especial! Con algo de aliento y preparación, Henry escribió poemas sobre acontecimientos importantes de su joven vida. Incluso publicó en una revista literaria regional. Sus padres se mostraban ambiguos sobre el talento recién descubierto de Henry. Hubieran estado más satisfechos si hubiera sacado mejores notas en matemáticas. Henry estaba haciéndolo lo mejor que podía, pero no podía satisfacer las ambiciones que tenían para él. Cuando Henry pasó a sexto y luego a la secundaria, sus padres sin dudan sintieron un gran alivio de que su fascinación por el lenguaje poético cesara de repente.

Fue en noveno curso cuando por casualidad me encontré con Henry. Estaba visitando la escuela donde estudiaba. «Bueno, Henry», le dije, «me ha encantado verte, me preguntaba a menudo qué habría sido del poeta.» Henry admitió tímidamente que durante los últimos cuatro años había abandonado sus actividades como poeta. ¡Y eso fue todo! Además, escribir poesía ya no era verdaderamente su fuerte. Creo que le lancé una mirada de asombro y luego nos dimos la mano y nos despedimos. Pero antes de que se acabara el día, el director de la escuela me entregó un sobre. «¡De parte de Henry!» Dentro había tres poemas. Sonaban como una inequívoca promesa, a pesar de tener un título muy poco original: «Odas a un profesor». Me sobrecogí y pensé: «Un poeta después de todo».

El tacto descubre lo que es único y diferente de un niño e intenta resaltar su singularidad. En cambio, un profesor sin tacto es incapaz de ver las diferencias entre los niños. Un profesor que no tiene tacto trata a todos los niños de la misma manera, en la falsa creencia de que ese tipo de aproximación sirve al principio de justicia equitativa y a la coherencia. Por supuesto, todos los niños no son iguales en temperamento, habilidad ni antecedentes. Preocuparse por la igualdad entre los niños todavía puede significar que uno es capaz de ver la singularidad y la diferencia entre ellos. El tacto pedagógico sabe cómo discernir y evaluar la singularidad. El tacto pedagógico pretende realzar la diferencia, esa «diferencia» que marca en un niño el crecimiento personal y la evolución. Todos los pedagogos deberían hacerse constantemente estas preguntas: ¿en qué sentido se diferencia este niño de mí y de los demás?, ¿cómo puede este niño ser diferente?, ¿en qué quiere ser diferente?, ¿qué puedo hacer para ayudar a este niño a que se dé cuenta de su singularidad?

El tacto favorece el crecimiento personal y el aprendizaje

El crecimiento personal es
un aprendizaje profundo.

En una clase de lengua del undécimo curso, se asigna a cada alumno una historia corta que deberán discutir e interpretar. La profesora trata de transmitir a todos los estudiantes lo importante que es leer todas las historias: «No querréis discutir una historia que no haya leído nadie más de la clase. Leedlas porque son interesantes, y también por respeto a los compañeros». Esto lo entendieron todos. (Parecen desconcertados durante un momento cuando la profesora menciona de pasada la frecuencia con que los profesores se preparan y discuten sobre algo que los estudiantes no se han molestado en leer.)

Llega el momento en que todos han leído cada una de las historias y varias veces la que se encargan de presentar. Las discusiones se animan a veces, las interpretaciones son solícitas y personales. Como todos los lectores, los estudiantes tienen la tendencia a interpretar las historias en el contexto de su propia experiencia. Cuando Stefan busca las palabras adecuadas para explicar que la historia que ha presentado Laurie, aunque es entretenida, «no le aporta nada» a él, la profesora le pide permiso para parafrasear su opinión. Utilizando las palabras de Stefan, muestra con habilidad la distinción entre «literatura de evasión», que fundamentalmente entretiene, y la «literatura interpretativa», que profundiza nuestra comprensión. Ambas formas de literatura son valiosas. Y, por supuesto, ocurre que lo que para una persona es literatura interpretativa es literatura de evasión para otra a la que sólo le divierte pero no le afecta.

Como consecuencia de la mediación de la profesora, tanto Stefan como Laurie encuentran su respuesta personal a este texto literario confirmada por los conceptos literarios que la profesora ha empleado. La profesora está contenta porque, para ayudar a clarificar las muy diferentes reacciones al texto de Stefan y Laurie, ha conseguido anclar su aprendizaje de una forma que probablemente será difícil de olvidar. Entenderán que la literatura interpretativa es el tipo de literatura que cautiva a una persona aunque pueda dejar indiferente a otra. Todos hemos leído alguna vez un libro que, como una melodía persistente, no nos permite escapar. Debemos darle un sentido, interpretarlo. Recomendamos el texto a nuestros amigos con la esperanza de poder discutirlo con ellos. La literatura interpretativa es la literatura que me permite interpretar el texto mientras que, de alguna forma, el texto me interpreta a mí. La literatura de evasión, por el contrario, puede ser valorada por la experiencia o la emoción que me proporciona. Pero la experiencia de leer literatura de evasión es breve, y se olvida pronto, como una taza de café que tomamos porque la necesitamos un domingo por la tarde.

En la clase de al lado, del curso duodécimo, otra profesora dicta una definición de «literatura interpretativa». Todos los alumnos están tomando nota en sus libretas. No están personalmente involucrados con estos términos. No hay tiempo en esta clase para utilizar el «método del debate entre los estudiantes» porque la profesora siente la presión de preparar a los alumnos para los exámenes finales. Ella confía en que los alumnos respondan adecuadamente a una pregunta de elección múltiple sobre el concepto de literatura interpretativa. Sin embargo, no es probable que este concepto les ayude a dar sentido a su experiencia personal de leer literatura. Los alumnos de undécimo tienen una experiencia de su aprendizaje completamente diferente a los de duodécimo curso. En realidad, estos últimos no «poseen» de verdad las historias y los conceptos que están empollando para los exámenes; no pueden convertir este aprendizaje en algo que les es propio. Evidentemente, el método más indirecto de enseñar literatura mediante el debate en clase parece mucho menos eficaz en términos temporales, mientras que el enfoque aparentemente más eficaz de dictar apuntes y empollar para los exámenes ahorra mucho tiempo e incluso permite incluir más contenido en el currículo. Sin embargo, el enfoque más eficaz falla finalmente porque los estudiantes sólo logran un conocimiento superficial que se olvida con mucha mayor facilidad.

Esta contraposición ilustra varios puntos. El método de enseñar/aprender una materia concreta tiene consecuencias por la forma en que se aprende el contenido. No sólo está sobre el tablero la eficacia y la efectividad. También las relaciones entre el profesor y los estudiantes presentan una calidad pedagógica diferente: más orientada a los exámenes en el caso de la clase de duodécimo, más dialéctica en la clase de undécimo. En la primera, la profesora se deja guiar por las consideraciones de eficacia temporal. En la otra, la profesora se deja guiar por las consideraciones de la relevancia que puede tener para las vidas de sus alumnos. Toda educación es normativa. La cuestión es si el profesor será o no capaz de optar por las normas pedagógicas antes que por las normas no pedagógicas.

El aprendizaje es un proceso de explicación y de clarificación desarrollado progresivamente a partir de experiencias que inicialmente son más o menos prerreflexivas. Los niños y los jóvenes aprenden a vivir en el mundo y a interactuar con algunos de sus aspectos significativos, como la lectura o la literatura. Luego aprenden a reflexionar sobre el mundo, y concretamente sobre sus experiencias respecto a él, siendo capaces, por ejemplo, de distinguir entre la literatura que fundamentalmente se disfruta como una actividad recreativa y la literatura que se disfruta por las percepciones que nos proporciona.

Tenemos que dejar de considerar las cualidades superficiales de una clase para fijarnos en la forma en que el profesor la presenta a los estudiantes. Veremos que tanto la selección del contenido del tema co-

mo la forma y el tacto con que el profesor enfoca la enseñanza de ese contenido casi siempre tienen consecuencias para el desarrollo personal y el aprendizaje y que pueden afectar al carácter del niño y a la capacidad de reflexionar y formarse un sentido crítico del mundo. El tacto pedagógico favorece la responsabilidad personal para el estudio y el aprendizaje en la gente joven.

¿CÓMO CONSIGUE EL TACTO PEDAGÓGICO LO QUE CONSIGUE?

El tacto pedagógico consigue lo que consigue ejercitando una cierta sensibilidad perceptiva, así como practicando una preocupación afectiva por el niño activa y expresamente. Por una parte, el tacto pedagógico confía en nuestra habilidad para detectar las necesidades de un niño y también sus posibilidades concretas. Esto significa que el tacto pedagógico sólo puede funcionar cuando los ojos y los oídos del pedagogo buscan de una forma afectiva y receptiva el potencial del niño, e intentan saber hasta dónde puede llegar. Esto requiere una percepción orientada hacia la singularidad del niño, y utilizar una multiplicidad de perspectivas, consideraciones y estrategias ventajosas con el objeto de obtener una visión y una interpretación pedagógica del niño. Es importante contrastar la receptividad de la sensibilidad para el tacto, con la tendencia a ver y oír sólo lo que uno quiere ver y oír sobre un niño. Esta tendencia puede llevar a la formación de juicios, estereotipos y clasificaciones inflexibles, a ver sólo el comportamiento externo de los niños y no su vida interior y sus intenciones y proyectos individuales.

Por otra parte, la mirada sensible del tacto nos devuelve el reflejo de su mirada afectiva. El tacto hace lo que hace utilizando los ojos, el lenguaje, el silencio y los gestos como recursos para mediar su trabajo afectivo. Podemos comparar la mirada analítica y distante que observa y juzga fríamente desde arriba, con la mirada compasiva que establece un contacto y busca la comprensión pedagógica en el diálogo con los niños. El ojo que sólo observa el comportamiento de los niños los convierte en objetos, mientras que el ojo que logra establecer un contacto con ellos, hace que las relaciones personales sean posibles.

Sabemos la diferencia que existe en estos dos tipos de miradas cuando pensamos en las ocasiones en que, interactuando con otra persona, tenemos la sensación de que no está conversando con nosotros de verdad, sino que nos está estudiando. En este último caso, la otra persona no me está mirando sino que está mirando mi cuerpo, mis manos, mi cara, mis piernas: el otro «me está analizando» y, por consiguiente, «pasando por alto» *quién* es mi cuerpo. La mirada objetiva no puede mediatizar mi acción si quiero tener tacto, de la misma forma que mi oído objetivo no puede pedirle a mi boca que mediatice la

respuesta solícita de un discurso realizado con tacto. Si no puedo oír los sonidos de la vida interior del niño que me habla, me resultará imposible realizar un discurso con tacto. En los apartados siguientes haré algunas sugerencias sobre cómo el tacto puede estar mediatizado por nuestro discurso, nuestro silencio, nuestros ojos, nuestros gestos, el ambiente en que nos desenvolvemos y nuestro ejemplo.

El tacto trabaja con el habla

El tacto crea un clima positivo en el habla.

La profesora dice: «Ahora quiero que saquéis el libro... y lo abráis por la página 87. ¡No quiero oír hablar a nadie! Primero leeréis las instrucciones de la lección catorce y luego respondéis a las preguntas sobre la lectura...».

Otra profesora dice: «Parece que Kathy está preparada para un cambio de ritmo. ¿Estamos los demás preparados también como Kathy? ¿No os parece que es un buen momento para que discutamos la poesía que ayer nos pareció tan intrigante? Vayamos a la página 87 y lo vemos...».

Ambos tipos de discurso suelen darse con frecuencia en las aulas. ¿Cuáles son algunas de las implicaciones de la forma en que estas dos profesoras tratan a sus alumnos? La diferencia entre la primera profesora y la segunda es que la primera se coloca a sí misma en el centro («Quiero que abráis el libro por la página 87»), y la segunda parte de la situación de los alumnos, apelando a la relación que los estudiantes mantienen con el texto («Vayamos a la página 87»). Aun cuando no sepamos nada más sobre estas dos profesoras, notamos una diferencia en el tono en que cada una se dirige a los niños. En el caso de la primera existe una cierta distancia entre la profesora y los alumnos; la forma de hablar de la profesora parece reflejar una actitud hacia la clase de «haced esto, haced aquello». Por el contrario, la segunda profesora parece que establece un contacto con los niños; su forma de hablarles refleja compromiso, conexión, relación. Mientras que la primera habla utilizando con dureza el pronombre de la primera persona, «yo», la ironía es que es la segunda profesora la que, al evitar usarlo con demasiada frecuencia en su charla, logra crear un clima en el habla que corresponde al contacto personal.

El tipo de discurso que gobierna un aula o una escuela puede evitar, o contribuir a, una sensación de contacto entre los profesores y los niños. Este clima está en función de la relativa presencia o ausencia de un cierto tacto en la forma en que, por ejemplo, el profesor llama a un estudiante, le da instrucciones, le hace sugerencias, le ofrece explicaciones, etcétera. Todos notamos la diferencia entre el clima que crea

un profesor que se dirige a sus alumnos por el nombre propio y el que crea otro que siempre se dirige a ellos por los apellidos; o el profesor que dice: «¿No puedes sujetar bien el boli?», en contraposición con un profesor que pregunta: «¿Puedes coger el bolígrafo como yo lo hago?»; un profesor que manda: «¡Practicadlo!», frente a un profesor que dice: «¿Estamos preparados para practicarlo?»; un profesor que después de la intervención de un alumno ordena: «¡Vale, ahora ya te puedes sentar!», y un profesor que dice: «¡Gracias por tu aportación!».

Para bien o para mal, la mayoría del tiempo escolar se llena con la voz del profesor. Y, evidentemente, la voz es un medio fundamental de contacto entre los seres humanos. Eso es por lo que es tan importante darse cuenta de la gran variedad de inflexiones, timbres y calidades del tono de los que la voz es capaz. Una voz puede resultar áspera o suave, arrogante o modesta, degradante o alentadora, indiferente o afectiva, deprimente o que levante el ánimo, agria o feliz, nerviosa o tranquila. Después de muchos años, puede que todavía recordemos la sensación especial que nos produjo un comentario importante hecho con tacto por nuestra madre, padre, profesor, amigo o amante, aun cuando no podamos recordar las palabras exactas que nos dijeron. Es el tono lo que nos marcó, y la atmósfera que se creó con la voz que recordamos. Todos hemos vivido situaciones en que nos hemos enfadado por un tono de voz descontento, crispante o quejumbroso. Ese tono de voz nos estimula a rebelarnos o a resistirnos. Por el contrario, un comentario suave y con tacto puede hacer que nos mostremos más agradables y que veamos las cosas bajo una perspectiva diferente. En ambos casos el efecto que provoca no es sólo cuestión de las palabras que se utilizan. Es también el clima que crea la voz lo que marca la diferencia. Las mismas palabras, dichas de forma diferente, pueden producir el efecto opuesto.

Un buen profesor sabe que los niños que están nerviosos o hiperactivos se pueden llegar a calmar utilizando con ellos un tono de voz tranquilo. Las personas tienen tendencia a subir el tono de la voz cuando quieren disciplinar a un niño o a un grupo de niños. Pero un profesor que tenga tacto sabe la sutil eficacia de la menor inflexión del tono de voz para transmitir una sensación de lamento, enfado, advertencia o tristeza. La voz utilizada con tacto favorece el contacto. Cuando existe un contacto genuino entre el adulto y el niño (y no me refiero, por supuesto, al tipo de voz de santo, remilgada y excesivamente comedida), deja poco espacio a la negatividad y a la necesidad de «disciplina y castigo». Es difícil sobrestimar la relevancia de la voz y el clima del discurso en las relaciones pedagógicas dentro de la clase. Si vivir con los niños es una cuestión de tacto, tenemos que tener en cuenta el tono de nuestra voz, la forma en que les hablamos.

Nuestra primera reacción debería ser sustituir el discurso sin tacto por un discurso con tacto. No parece demasiado difícil aprender a uti-

lizar tipos de expresiones, fórmulas, tonos de voz y formas de hablar que favorezcan una relación de contacto. Pero, probablemente, las fórmulas estereotipadas de un discurso que aparenta reflejar un comportamiento con tacto tienen poco en común con el tipo de discurso que genera la propia solicitud. La táctica de una persona especialmente entrenada para realizar ventas constituye un buen ejemplo de ello. El comercial se ha entrenado en el empleo de ciertos gestos (saludar, por ejemplo, estrechando la mano del posible cliente) y de técnicas verbales (por ejemplo, dirigirse al cliente por su norpbre propio), para crear una relación instantánea de «cercanía»; «cordialidad» y «amistad». Pero mucha gente nota rápidamente que esta relación instantánea no es auténtica sino falsa. No se consigue establecer una sensación de conexión, mediante una serie de prácticas de discurseo, porque ninguna serie fija de modelos y fórmulas permitirá hablar con tacto en cada situación específica.

El tacto trabaja con el silencio

El silencio habla.

Kenny está completamente exaltado. Ha acabado su redacción a toda prisa pero la profesora le señala que no ha acabado del todo. Se ha saltado varios apartados, no ha comprobado bien la ortografía y su letra es horrorosa. La profesora intenta que Kenny sea razonable. «¿No crees que puedes hacerlo mucho mejor?», le pregunta la profesora. Pero Kenny no está de acuerdo. Probablemente, le parece poco razonable la pretensión de la profesora de que sea razonable. «Yo no lo vuelvo a repetir todo otra vez», dice Kenny enfáticamente. Pero su profesora insiste en que ella no puede aceptar un trabajo que está por debajo de su nivel y, por lo tanto, que no está realmente acabado. Le dice a Kenny: «Mira, si no pudieras hacerlo mejor de lo que este trabajo sugiere, te lo aceptaría. Pero yo te conozco, Kenny. Respeto tu inteligencia y tu capacidad. En mi opinión eres un buen estudiante». Kenny vuelve a su sitio enfadado y de forma ostentosa se niega a rehacer el trabajo. Se queda ahí sentado, desafiante, con los brazos colgando, los libros cerrados, mirando directamente hacia adelante, murmurando que ya ha hecho bastante. Algunos niños lo miran con curiosidad. Kenny está intentando exhibir su confrontación y su resistencia. Seguramente va a tener problemas con la profesora. Pero ella parece totalmente ajena. Ha dirigido su atención hacia otros niños. Conoce a Kenny. Tiene un gran sentido del orgullo y un fuerte sentimiento de su propia valía. A Kenny no le gusta que le digan lo que tiene que hacer. Sin embargo, para la profesora, aceptar su desafío no beneficiaría a nadie, ni a Kenny, ni al ambiente de la clase.

a

La profesora sabe que la vida familiar de Kenny está muy degradada. Quiere animarle y, en cierto sentido, le está pidiendo que se comprometa completamente, demostrando totalmente y de forma positiva su capacidad. La profesora se niega a entrar en la dinámica de confrontación de Kenny. Permanece en silencio e ignora su postura. A Kenny le cuesta un rato enfriarse. Pero algo más tarde la profesora nota, por el rabillo del ojo, que Kenny ya ha abierto los libros y se ha puesto a trabajar. Kenny es tozudo; también es bastante brillante. Está aprendiendo lo que significa un trabajo «acabado de verdad», y ese nivel está relacionado con lo que significa para su profesora. Lo más probable es que la próxima vez que se lo enseñe su trabajo sea mucho mejor.

Jim se acerca a su profesora después de clase. «¿Me podrías dedicar algo de tiempo a mediodía? Tengo un problema con los deberes de lengua que nos pusiste ayer y me preguntaba si podrías hacerme alguna sugerencia sobre cómo enfocarlo.» La profesora le dice: «Claro, Jim, ¿por qué no te sientas aquí conmigo mientras comemos? Podemos comer y charlar a la vez». En cuanto empiezan a comer Jim ya está hablando a toda prisa. Se siente inseguro sobre algunas cosas, pero tiene unas cuantas ideas. La profesora casi no hace más que escuchar, asiente dando ánimos y sólo de vez en cuando hace alguna pregunta. Jim es quien habla todo el tiempo. Al final parece satisfecho. Ha redondeado cuidadosamente la idea de su proyecto y luego se inclina hacia atrás. La profesora sonríe y se quedan callados durante un momento, hasta que la profesora se levanta. «Vamos, es hora de ir a clase.» Y Jim le dice: «Muchas gracias, siempre eres de gran ayuda». Pero la profesora sabe que, mucho más que ideas y sugerencias, lo que Jim necesitaba era su aprobación silenciosa.

El silencio es con toda seguridad uno de los mediadores más poderosos del tacto. En la interacción, el silencio puede funcionar de diferentes formas. Por ejemplo, existe el silencio que «habla». Éste es el tacto de la «conversación silenciosa» en la que la charla queda desplazada o en la que las preguntas impertinentes sólo pueden molestar o herir. La raíz etimológica de «conversación» significa «vivir juntos, asociación, compañía, conocimiento». El ruido de las palabras puede hacer que resulte difícil «oír» lo que la mera conversación del compañerismo puede producir. En la buena conversación los silencios son tan importantes como las palabras que se emplean. El tacto conoce el poder de la calma, y cómo permanecer en silencio.

En otro caso, establecer silencio significa dejar un espacio para que el niño pueda recobrarse. Este tipo de silencio no sólo está marcado por la ausencia de discurso. Más bien, es el silencio de la espera paciente, de estar allí mientras se mantiene una atmósfera de confianza abierta y expectante. Puede significar una aprobación confiada (sin interrogar o poner a prueba el humor del niño), o un resuelto

desinterés (sin serlo en realidad), o un tranquilo pasar por alto (que no es negligencia), o una presencia discreta (sin dar la sensación de que se está allí a propósito por el niño). Por supuesto, el silencio del tacto no debería confundirse con el silencio negativo que hace el vacío, como en un castigo de adulto o en el silencio del niño desafiante y vengativo.

Por último, existe el silencio del oído capaz de escuchar. Ésta es una atención incondicional a los pensamientos y sensaciones de la persona joven. El silencio en el tacto no significa que uno se niegue sistemáticamente a hablar, sino que uno se da cuenta de que hay momentos en que es más importante no dar opiniones, puntos de vista personales, consejos o hacer cualquier otro comentario.

El tacto trabaja con la mirada

> Cuando la boca y los ojos
> se contradicen mutuamente, el niño
> tiende a hacer caso de los ojos.

Es el momento de escribir en el diario. Tres veces a la semana los niños y la profesora de cuarto pasan unos veinte minutos de la mañana escribiendo en sus diarios. Aunque la mayoría de ellos comparten el diario con la profesora, no están obligados a hacerlo. Aun así, muchos de ellos colocan sus diarios en la mesa de la profesora, que los lee y los devuelve con un comentario verbal. Tanto los niños como la profesora han llegado a apreciar este tiempo de reflexión y la oportunidad que ofrece de decir cosas y expresar sentimientos que, de no ser por el diario, serían más difíciles de expresar. A través de los diarios la profesora se ha enterado de muchas cosas de las vidas de los niños fuera de esta escuela de barrio marginal. Sabe quiénes vienen a la escuela por sus propios medios, sin un desayuno decente o una comida nutritiva. Conoce las incidencias del abuso y del abandono, del alcoholismo en varias casas, los efectos del conflicto físico, de la ausencia paterna o materna, del divorcio, del desempleo, de la falta de hogar y del ciclo de bienestar. La vida de cada niño es una historia que debe tenerse en cuenta al valorar su funcionamiento escolar. Mientras la profesora está escribiendo en su diario sobre sus propios hijos, levanta la vista momentáneamente y sus ojos se detienen en Nicole. Nicole tiene una especial relación con esta profesora (como ocurre con muchos de los niños). La profesora sabe que para Nicole es difícil hablar de sus sentimientos, de los problemas que vive en su casa. La madre y el padre de Nicole no se llevan bien. Tanto la madre como la hija viven con miedo a un marido y un padre agresivo. Cuando Nicole ha entrado en clase esta mañana la profesora le

Tía preguntado: «¿Van bien las cosas?». Y Nicole le ha respondido: «Sí». Pero por la cara de Nicole la profesora sabe que las cosas no van bien. Pero lo que Nicole no puede expresar hablando, ha aprendido a escribirlo en su diario. En cierto sentido, la profesora debería estar contenta. He aquí una niña de barrio marginal, una alumna de cuarto curso, que hace cuatro meses apenas sabía escribir una frase completa. Ahora, esta alumna está escribiendo de verdad para poder expresarse. Pero el contenido de lo que escribe Nicole es demasiado serio para que la profesora se sienta victoriosa. Nicole levanta la vista de su papel y se encuentra con los ojos de la profesora. «¿Van bien las cosas, Nicole?», parecen preguntar los ojos de la profesora otra vez. En esta mirada comprensiva, en estos ojos sabedores, Nicole encuentra la posibilidad de expresar su necesidad: «Nos matará si se entera de que nos vamos a trasladar», escribe. Y añade: «Pero echaré de menos a mi padre. Y echaré de menos a mi profesora. Ella significa tanto para mí».

De vez en cuando, los profesores y los niños leen en las caras y en los ojos lo que es importante, interesante, molesto, conmovedor, aburrido, emocionante, inquietante. A través de los ojos, el adulto y el niño se conocen inmediatamente el uno al otro. Cuando la cara y la voz se contradicen mutuamente, los niños creen antes a los ojos que a la boca. ¿Por qué? Porque los niños saben intuitivamente que los ojos tienen una conexión más directa con el alma que las palabras que fluyen de la boca. Los buenos profesores, en este sentido, son como los niños. Al contrario que a muchos adultos, que han olvidado esta verdad, no se les puede engañar con simples palabras. Un buen profesor puede leer en la cara de un niño, igual que un padre o una madre atentos pueden leer en la cara de sus hijos.

La forma más sorprendente de experimentar la presencia de otra persona es, sin duda, a través de los ojos. A través de los ojos podemos sentir el ser más interior de la otra persona, su alma. Literalmente, los ojos proporcionan una «visión» de la esencia de la otra persona. Y a través de los ojos la otra persona también tiene acceso a mi ser. El contacto cara a cara es un contacto de ser a ser, y a través de los ojos somos capaces de hablarnos mutuamente sobre las cosas que las palabras no pueden expresar de forma adecuada. No importa tanto lo que se diga sino cómo se diga: la receptividad o vulnerabilidad hace posible que ese contacto cara a cara sea un encuentro genuino, un encuentro en que sé que me dirijo al corazón de mi existencia.

Sabemos que los ojos son capaces de expresar emociones ambiguas. Estos ojos son ¿de amor o de odio?, ¿de entusiasmo o de abatimiento?, ¿de honestidad o de decepción?, ¿de confianza o de miedo?, ¿de esperanza o de desesperación?, ¿de afecto o de indiferencia? La mirada puede expresar todo esto y mucho más. Lo podemos ver en los

niños con los que vivimos. Y, ¿qué es lo que ven lo niños? ¿De qué hablan nuestros propios ojos? ¿Sabemos cuándo contradice nuestra mirada lo que nuestra boca está tratando de decir?

Es importante ser capaz de interpretar los sentimientos en las caras de los niños, estar atentos. Los ojos sólo pueden mediatizar el tacto cuando existe un contacto cara a cara. También aquí nos damos cuenta de que hablar de «tacto» es hablar de «contacto», de estar «en unión». En última instancia, ser capaz de estar atento a lo que expresa la cara, los ojos del otro, es ser capaz de ver e interpretar el alma del otro, ver a través de su mirada, a través de los ojos, entender lo que da expresión a su mirada concreta. De esta forma, el gesto del tacto, la mirada afectuosa, derrite la mirada descorazonada o hace mover el ceño fruncido. La mirada comprensiva o conocedora se da cuenta de que en lo más profundo de los ojos, en el cambio constante de la cara, yace la vulnerabilidad de cada persona.

¿Cómo consigue el tacto lo que consigue? El tacto sabe cómo funcionan los ojos. Esto significa, por una parte, que uno debe saber interpretar lo que ocurre en los ojos de los demás y, por la otra, que uno debe aprender a expresarse a través de los propios ojos. Esto puede sonar extraño. ¿No vivimos a través de nuestros ojos con naturalidad? Sí, por supuesto. Pero igual que un gran actor aprende a interpretar el lenguaje de la cara para que hable en nombre de todo el cuerpo con más autenticidad, muchos de nosotros podemos acercarnos por medio de los ojos. Para ser capaces de actuar solícitamente con los niños tenemos que estar inducidos por el amor y el cariño que hacen posible una relación pedagógica. Puede que quiera elogiar y animar a un niño difícil, que da guerra porque necesita llamar la atención y que se le anime. En ese caso puedo expresar palabras de apoyo correctas, pero mis ojos traicionan mi verdadero sentimiento de disgusto. Sólo si puedo ver más allá de la dificultad del niño y ver su vulnerabilidad podré concertar de verdad mis ojos con mis intenciones pedagógicas respecto a él.

Por lo tanto, es importante darse cuenta de que la mirada de los ojos normalmente no se puede conformar y manipular con tanta facilidad como las palabras que pronunciamos. Un gesto de ánimo, una mirada comprensiva, un gesto significativo, una cara abierta y que invita, no son simplemente una serie de habilidades del comportamiento que uno pueda aprender en un taller sobre gestión del aula. Un profesor que anima con tacto a un niño con una mirada afectuosa y de apoyo debe sentirse atraído afectivamente por el niño. El profesor debe *ser* la propia mirada que intercambia con él.[64]

64. Véase también Van Manen (1986).

El tacto trabaja con el gesto

> Nos conocemos el uno al otro, en primer lugar,
> a través del cuerpo y del gesto.

En una clase de tercero todos los niños están en silencio trabajando en sus ejercicios de matemáticas. Mark está sentado en el borde de la silla. Está muy concentrado en su trabajo. Apenas es consciente de que la profesora se está paseando entre las filas de la clase. Entonces se produce un momento de confusión. La repentina subida de adrenalina por su cuerpo va seguida de la risa de los otros niños. La profesora ha tirado de la silla de Mark; él se ha caído al suelo. «Así aprenderás a sentarte bien en la silla», le dice la profesora en tono jocoso. Pero Mark apenas oye sus palabras. Tímidamente se vuelve a sentar. Pasa un rato hasta que consigue ignorar las risas de sus compañeros y volver a su trabajo de matemáticas.

En otra clase de tercero los niños están realizando sus ejercicios d matemáticas en silencio. Michael está medio tirado en la silla. Está ensimismado con sus ejercicios de matemáticas. Apenas es consciente de que la profesora se está paseando entre las filas de la clase. De repente, la cara de la profesora aparece junto a la suya, mirando su trabajo. «¡Buen trabajo, Michael!», le dice. «Me gusta tu forma ordenada de alinear los números. No tienes ni un solo fallo.» Michael casi puede sentir la calidez de la cara de la profesora mientras ella le susurra estas palabras. Siente como una caricia, se pone recto y endereza su posición en la silla. Apenas había notado que la mano de la profesora en su espalda mal colocada era en parte una caricia de ánimo y simultáneamente un gesto eficaz para enderezar su postura y hacer que se sentara correctamente.

Por una parte, el gesto corporal es sintomático del humor de una persona, de manera que un profesor perceptivo puede detectar el estado psicológico y emocional de un estudiante por la manera en que se coloca o se mueve. Por ejemplo, un estudiante que está repantingado en el asiento puede que esté cansado, aburrido o que sea un vago. En cambio, otro estudiante que se sienta en el borde de la silla puede que esté totalmente absorto en su trabajo. Por otra parte, el gesto del profesor puede crear un clima, una relación, una comprensión o un humor determinado. En ambos sentidos, el gesto corporal es una especie de lenguaje que puede infundir significado o importancia a una situación determinada.

Desde el momento en que los seres humanos se encuentran e interactúan, lo primero que ocurre es que están presentes el uno respecto al otro a través de sus cuerpos y de su comportamiento corporal. Por ejemplo, me acerco al señor Brown con una pregunta o un comentario y, conforme hablamos, me siento de alguna forma fortalecido y confir-

mado en mi intención de expresarle mis pensamientos. Más tarde, me encuentro involucrado en una conversación parecida con el señor Smith, pero esta vez me siento totalmente consciente de mí mismo, dudo, y mi discurso se vuelve incomprensible y vacilante. ¿Cuál es la diferencia? Parece que la diferencia reside en la receptividad gestual de las dos personas. Me siento más fuerte en compañía del señor Brown, porque su cuerpo y su cara se muestran abiertos y en actitud de escucharme. Me siento débil con el señor Smith porque no le da importancia a lo que le digo y parece tener prisa por huir de mí. La diferencia está en la composición gestual de las conversaciones. Algunas de estas diferencias tienen que ver con conductas gestuales evidentes, como la forma de colocar las manos o el hecho de que haya o no un asentimiento amistoso, una sonrisa, etcétera; otras diferencias pueden haber sido más sutiles: una mirada desinteresada o solícita, una forma atenta o rígida de ladear la cabeza o todo el cuerpo.

El profesor de ciencias está haciendo una demostración de un experimento físico. La profesora de lengua está presentando un poema. La profesora de arte está explicando el significado de la arquitectura griega. Si estuviéramos presentes en estas situaciones, a menos que prestáramos una especial atención, ni siquiera podríamos darnos cuenta cómo los gestos y las palabras se funden en el espacio interpersonal entre el profesor y los alumnos. La palabra es gesto, y el gesto es palabra. Y es mediante este lenguaje como se configura la realidad compartida. De alguna forma, la calidad gestual funciona dejando a los alumnos entrar con naturalidad en la realidad significativa de la física, la literatura y el arte. A través de los gestos los estudiantes se fijan corporalmente en el terreno de las significaciones a las que los gestos dan vida.

Esto no significa, por supuesto, que los profesores deban estar moviendo frenéticamente brazos y cuerpo. De hecho, la profesora de lengua apenas se mueve. Mientras lee el poema está de pie, sin moverse, recta, tranquila, concentrada en las palabras de la página que tiene delante. Todo su ser resuena esa quietud que las palabras del poema van desgranando. Sin embargo, de manera casi imperceptible, este cuerpo aparentemente tenso de la lectora del poema parece temblar. O, ¿es el oyente quien tiembla, mirando ahora atentamente este cuerpo poetizado? Quizás es la voz original, la forma original del propio lenguaje poético lo que sacude profundamente tanto al lector como a los que están escuchando.

¿Qué podemos aprender del carácter gestual de la enseñanza? Podemos aprender que el lenguaje es como el gesto y el gesto es como el lenguaje. Y que la enseñanza con tacto sabe cómo convertir los gestos en realidades de la naturaleza, la literatura, el arte, las matemáticas, etcétera, de manera que los estudiantes puedan entrar en ellas con naturalidad.

El tacto trabaja con el ambiente

> Para los seres humanos
> todo tiene un cierto ambiente.

Una profesora acaba de terminar el último capítulo de un libro que lee a diario a su clase. Tranquilamente cierra las tapas; algunos niños suspiran. Hay un cierto dolor, una sensación de pérdida, cuando un buen libro se termina. Uno desea que la historia continúe; no quiere que se acabe. La profesora conoce esa sensación y con sutileza cultiva el poder del clima existente: «A lo mejor algunos queréis tomar prestado el libro para leerlo a solas». Varias manos se disparan. «Mientras tanto», dice la profesora, «podemos ver qué otros libros ha escrito este autor. A ver por dónde empezamos...»

La profesora que lee una historia en clase para todos, en el tono adecuado, crea un sentido de comunidad, así como una experiencia de narrativa compartida. Algunos profesores creen que leer en clase es algo que sólo se hace en la escuela primaria. Pero en la secundaria se puede crear un clima o un ambiente especial leyendo a los alumnos y ello puede contribuir a revalorizar la historia y la literatura, a la vez que a crear un valor compartido.

Los profesores crean un clima especial no sólo por lo que dicen sino por la forma en que se presentan a los alumnos. Provocan un cierto clima por la forma en que trabajan con las dimensiones espaciales y temporales de su aula. Este clima se crea mediante la distribución del mobiliario y el tratamiento de las paredes y los pasillos. El aula de cada profesor y de cada escuela tiene un determinado carácter. La cuestión no es si debe crear un ambiente, sino qué tipo de ambiente conduce más hacia relaciones pedagógicas.

Los niños son bastante sensibles al ambiente en el que comparten las experiencias. Un profesor que les lee por obligación, o para mantenerlos tranquilos hasta la hora de acabar, o un padre que lo hace hasta la hora de dormir, o simplemente para cumplir una promesa, probablemente no disfrutan de lo que leen. No crean un verdadero clima narrativo. Una experiencia de lectura en que tanto el padre como el niño están involucrados en la historia que están leyendo, y en la que el niño puede sentir que existe un sentimiento y una experiencia compartidos, es muy diferente. No sólo el adulto y el niño disfrutan de la historia, sino que disfrutan del placer que se proporcionan mutuamente.

Una profesora de escuela secundaria les dice a sus alumnos de octavo: «Tengo una bonita historia, titulada "Mil grullas de papel", que me gustaría compartir con vosotros para conmemorar el Día de los caídos, en que se recuerda a los que perdieron la vida como resultado del conflicto y la guerra». La profesora ya ha proporcionado un contexto para la historia. Son las secuelas de la Segunda Guerra Mundial.

La bomba atómica ha forzado a Japón a acabar la guerra, pero todavía hay gente que muere. La profesora empieza la lectura. La clase se instala. Pero conforme se desarrolla la historia, los alumnos se dan cuenta de que la propia profesora reacciona con dificultad a la historia. Su voz tiembla, y no de manera artificial, para crear una sensación de drama. Está emocionada de verdad. Lo que los alumnos detectan es la vulnerabilidad de la profesora a la fuerza de la narrativa. Pero también reconocen esa reacción de la profesora en ellos mismos. Y resulta interesante que ninguno de estos adolescentes se aproveche de la situación para burlarse de la profesora. ¿Por qué no? Sería fácil reírse del sentimentalismo. Pero quizás estos sentimientos no fueran sólo sentimentalismo. La historia revela verdades universales. Todos los estudiantes están afectados por la historia.

La profesora cree que es mejor parar, y le dice a uno de los alumnos: «¿Puedes continuar leyendo? Me parece que esta historia siempre me sobrecoge un poco». Cuando la lectura se acaba la profesora es consciente de que a unos cuantos alumnos les ha conmovido la historia. Alguno se frota un ojo rápidamente con un dedo y otros mantienen sus cabezas bajas para evitar que se les note cómo les ha afectado. Nadie habla. El silencio que se palpa no es un silencio de atención, de espera o de obediencia. Es la quietud que permite que la historia se dilate para invitar a la reflexión, al juicio, a la aceptación de que es algo profundo y poderoso.

El tacto trabaja con el ejemplo

> Lo único que podemos hacer es ser un ejemplo para las nuevas generaciones.

La profesora de lengua está descontenta por la calidad de la escritura de su clase de undécimo. Tiene graves problemas para leer algunas de las redacciones porque la caligrafía es ilegible. Se asegura de que la suya sea impecable en sus comentarios a las redacciones. En clase realiza un esfuerzo extra para producir una caligrafía perfecta en la pizarra. Procura dejar que los estudiantes reaccionen mostrando cómo una escritura clara hace que un texto sea más agradable y personal. ¿No nos sorprende y nos gusta recibir una carta de un amigo y reconocer su característica y bonita caligrafía? Es como reconocer la agradable voz de una persona conocida. Muchos profesores creen que enseñar poniendo ejemplos, o mejor, siendo el ejemplo que los estudiantes deberían emular, puede ser sutil a corto plazo pero al final resulta muy eficaz.

La profesora de inglés que acabamos de describir está dando un ejemplo sin concederle una especial atención. Por supuesto, a veces uno

'puede querer ser más explícito. Pero incluso en esas ocasiones el profesor puede mantener el tacto: la profesora de lengua acaba de escribir en la pizarra con estilo fluido y bonito. Para los alumnos es evidente que no está simplemente escribiendo algo deprisa. Luego se aleja un poco de la pizarra y, mientras contempla su escritura desde el lugar de los alumnos, dice: «Espero que os déis cuenta de que estoy intentando cambiar mi vida. De ahora en adelante espero que seáis capaces de leer lo que escriba para vosotros». Y añade: «Sabéis, presentar un texto a otras personas es como ir a una cita y ponerse presentables y agradables para la persona con la que hemos quedado. Me temo que algunas veces mi escritura tiene "halitosis". A partir de ahora estoy decidida a cambiar mi vida».

Naturalmente, no se puede influir en todos los grupos ni en todos los alumnos con el ejemplo y el estímulo sutil. Pero, desde luego, no tiene mucho sentido devolver una redacción a un alumno con tono enfadado o quejumbroso. Es mejor decir, por ejemplo: «Me gusta el contenido de tu redacción, se nota que has trabajado, pero por la letra parece que lo has hecho demasiado deprisa».

Algunos profesores parece que pretendan enseñar mediante ejemplos negativos, como los que insisten en exigir una buena letra a sus alumnos aunque la suya resulte sencillamente abominable. Otros profesores aconsejan a sus alumnos no fumar pero son incapaces de dejar el tabaco. Por supuesto, los buenos profesores no temen mostrar que tienen dificultades con algunas cosas. Pero les muestran lo que significa hacer una verdadero esfuerzo. Actuar con tacto utilizando el propio ejemplo positivo como forma de enseñar desvía al niño del enfoque negativo.

Es importante darse cuenta de que, tanto si les gusta como si no, los adultos sólo pueden enseñar mediante el ejemplo a las generaciones más jóvenes. Mostramos a los niños y a los jóvenes lo que hacemos de nuestro mundo, cómo vivimos en él, y lo que este mundo significa para nosotros. En este sentido, todos somos profesores, aun cuando algunos no tengamos el más mínimo deseo de ser educadores. Todos somos profesores en la medida en que enseñamos a los niños y a los jóvenes, a través de nosotros mismos, de nuestras formas culturales de vida y a través de nuestras vidas individuales, cómo se debe vivir.

Capítulo 8

EL TACTO Y LA ENSEÑANZA

LA IMPORTANCIA DEL TACTO EN LA ENSEÑANZA

El estudio del tacto nos permite centrarnos en algunos elementos de la situación de enseñanza/aprendizaje que la mayoría de las teorías, modelos y métodos no han querido o podido tratar: el elemento animador de la pedagogía que otorga una calidad especial al mundo del padre y el niño o de los profesores y los estudiantes; el elemento de la persona del profesor sin el cual la situación pedagógica no puede existir; y el elemento de contingencia omnipresente en todas las situaciones pedagógicas. ¿Cómo se preparan los pedagogos para su tarea de educar niños y gente joven? La respuesta a esta pregunta ha sido: cultivando o desarrollando un cierto grado de solicitud y de tacto pedagógicos en su convivencia con niños.

La solicitud y el tacto pedagógicos son las habilidades conscientes que permiten a un profesor actuar de manera improvisada en las situaciones educativas, que siempre están cambiando. Las situaciones educativas son siempre variables porque los estudiantes no son nunca los mismos, el profesor no es nunca el mismo, el ambiente no es siempre el mismo, el tiempo no es siempre el mismo. En otras palabras, el profesor está siempre sometido al reto de dar una forma positiva a situaciones imprevistas. Es esta capacidad de ver las posibilidades pedagógicas en los incidentes ordinarios, y convertir aparentemente los incidentes sin importancia en significación pedagógica, lo que promete el tacto en la enseñanza. En realidad, la esperanza de todo profesor debería ser que el tacto no deje al alumno intacto en lo fundamental de su ser.

El tacto proporciona una forma nueva e inesperada a las situaciones imprevistas

El tacto da un significado a lo accidental.

Puede que escuchemos a un profesor decir: «Esta mañana la clase ha funcionado bien aunque ha sido diferente de lo que había planea-

do». Esto demuestra que la planificación del curso y de las clases no es irreconciliable con la posibilidad de actuar con tacto. No hay duda de que la planificación cuidadosa y detallada de las clases contribuye a una buena enseñanza. Esto contradice a aquellos que creen que la planificación crea inflexibilidad en la aproximación del profesor a la clase y a los alumnos. Este punto de vista se basa en una interpretación inadecuada de la importancia de planificar. Preparar una clase no consiste en programar un guión inflexible. Planificar es considerar detenidamente, anticipar, imaginar cómo pueden ir las cosas, cómo pueden experimentar o ver las cosas los niños. Cuando el profesor considera concienzudamente las cosas que quiere decir y hacer con los alumnos durante los minutos de clase, está preparando una estructura deliberada para la situación pedagógica. Cuanto más cuidadosamente un educador considere las interacciones con los niños, más capaz será de improvisar sobre el guión planificado para ser más receptivo a las contingencias que puedan surgir. Un buen profesor planifica totalmente las clases para poder improvisar su enseñanza sobre esas bases.

En situaciones imprevistas el profesor tiene que saber instantáneamente qué decir o hacer para poder, con tacto, modificar o reorientar la clase de forma responsable y receptiva desde un punto de vista pedagógico. Pero hay profesores que pueden considerar que los momentos de improvisación suponen una interrupción o desviación de lo que debería haber ocurrido. Un profesor puede haber planificado una clase de matemáticas o lengua con una cuidadosa secuencia pero descubre, durante la primera fase, que los niños no se involucran de la manera que esperaba. Un mal profesor no atenderá a los signos que revelan la escasez de respuesta de sus alumnos y simplemente intentará forzar la secuencia estructurada con anterioridad o abandonará la clase substituyéndola con material de relleno para matar el tiempo que queda para acabar la hora de clase. Un buen profesor nota que la experiencia que tienen sus alumnos de la clase determina la significación última de lo que se está aprendiendo. Quizás algunas de las habilidades que eran un requisito imprescindible para que funcionara la clase no estaban tan claras como el profesor había supuesto; quizás la clase que han tenido en la hora anterior les haya provocado alguna inquietud especial o haya creado un interés que tienda a distraerlos de la asignatura que en ese momento se está impartiendo; tal vez el clima de la clase en general no permitiera suscitar la atención que se requería para esa clase tal y como estaba planificada; o quizás los niños tienen una concepción y una interpretación del tema muy diferentes de lo que el profesor suponía.

Por lo tanto, el tacto le permite a uno discernir el elemento significativo de un momento pedagógico. Es probable que un profesor que tiene un sentido completo de lo que es valioso desde un punto de vista

pedagógico sobre una clase concreta de matemáticas o poesía —porque él o ella ha considerado detenida y cuidadosamente la esencia y la estructura de la clase—, sea capaz , con tacto, de adaptar el plan para adecuarse a la disposición o las circunstancias de sus alumnos. Un profesor que no se ha preparado las clases a conciencia, o que sólo tiene una programación externa, no está en contacto con la finalidad primordial y la importancia de la clase. Un profesor así sólo puede frincionar a trancas y barrancas.

Un gesto de tacto deja huella en el niño

Un gesto puede hacer maravillas.

Suena el teléfono. Una persona joven responde: «¿Es usted la señora Walker, la profesora que daba lengua en la escuela secundaria? Soy Peter Lemarsh. Usted me dio clases hace casi diez años y me publicó un poema en una revista... Probablemente no lo sepa, pero esa poesía cambió completamente mi actitud hacia la escuela en general y hacia mis estudios. En aquel entonces yo creía que era un estúpido y un perdedor. Había dejado prácticamente mis estudios. Su forma de enseñar me proporcionó el orgullo y el coraje de pensar que quizás podía hacerlo mejor. Desde la secundaria he estado estudiando lengua y otros cursos en otras academias locales por las tardes, y he disfrutado muchísimo. Y como ya me he graduado necesito su consejo. Me gustaría matricularme en la universidad, ser profesor... ¿Cree que puedo hacerlo? Necesito saber si podré hacerlo. Usted es la única persona a la que creo que puedo pedir consejo».

Evidentemente, no son sólo los padres, los profesores y otros educadores los que dejan huella en el niño. Son muchas las experiencias de una persona que está madurando las que contribuyen positiva o negativamente en el carácter y la personalidad. Pero sólo los adultos que mantienen una relación pedagógica con la gente joven y que se acercan a ellos con intenciones pedagógicas hacen de la formación del carácter el proyecto de sus acciones. El verdadero aprendizaje tiene lugar cuando el conocimiento, los valores y las aptitudes que adquirimos tienen algo que ver con la persona en que nos estamos convirtiendo. El carácter es la identidad distintiva que marca al individuo.

La palabra griega *kharakter* se refiere a un instrumento utilizado para marcar un objeto con una muesca o una impresión que lo distingue. De una persona decimos que «tiene carácter»: queremos decir que existe una unidad y consistencia esencial en la forma de ser, de actuar y de hablar de esa persona. Y no hay que confundirlo con la «personalidad». Una persona que «tenga personalidad» puede deslumhrar a los demás por la forma en que se comporta o se desenvuelve. Tener «mu-

cha personalidad» puede no suponer necesariamente un buen carácter. La personalidad es lo que a uno le preocupa cuando tiene que actuar delante de los demás. Una personalidad formada de manera artificial suele resultar irritante para otras personas. Pero una personalidad basada de verdad en el carácter de la persona tiene una cualidad atractiva. Los niños suelen apreciar y admirar al profesor que tiene «estilo» o «personalidad», siempre que esta apariencia sea auténtica.

Algunas veces, la gente joven adopta el comportamiento de su profesor favorito. En este sentido, un profesor puede influir en la personalidad del niño. Pero, desde un punto de vista pedagógico, la personalidad generalmente queda fuera de la influencia del educador. La formación del carácter, por el contrario, es esencial en la tarea de la educación. Bollnow dijo que: «La educación que verdaderamente merece denominarse así es, en esencia, la educación del carácter».[65] Y otros muchos que han reflexionado profundamente sobre la educación creen que no puede limitarse a transmitir a los niños ciertos conocimientos y capacidades. La pedagogía siempre concierne al individuo: quién es el niño y en quién se está convirtiendo.

Por una parte, se puede ser escéptico sobre si los profesores pueden influir significativamente sobre el carácter de un niño. Para asegurarse, las guías de muchos manuales del profesor, que proporcionan los departamentos y ministerios de educación, contienen frases majestuosas: «El educador debe enseñar a los niños los valores positivos, como la honestidad, la sinceridad, el respeto a las personas y a la propiedad, la voluntad de cooperar con los demás, la responsabilidad, el deseo de aprender, la tolerancia, la crítica y la imparcialidad», etcétera. En contraposición, existen escépticos y minimalistas que mantienen que no se puede esperar que las escuelas hagan todas estas cosas. Creen que las escuelas deberían ceñirse a lo básico: leer, escribir, matemáticas y no mucho más; en la secundaria algo de historia básica, ciencias, geografía y posiblemente una segunda lengua. Siendo razonable, eso es todo lo que se puede conseguir en la escuela según argumentan los escépticos.

Pero los escépticos y minimalistas son «realistas» a un coste muy elevado: la esencia de su relación pedagógica con los niños. Cuando la pedagogía ya no se preocupa por la persona, entonces la educación se reduce a una empresa en que la escuela se ha convertido en «el mercado», los niños y sus padres son sus «clientes» y «consumidores», los profesores sus «gestores del aula» y el director «el ejecutivo de la escuela». Éste es, algunas veces, el lenguaje de la teoría educativa moderna que permite poner en boca del director de un centro escolar que en realidad él se considera «un director ejecutivo de una fábri-

65. O. F. Bollnow (1982), «On silence —findings of philosophico-pedagogical anthropology», *Universitas,* vol. 24, no. 1, pág. 57.

ca, en nada diferente al gerente de una cadena de supermercados». En este esquema, la enseñanza se equipara a la «distribución» y el currículo a los «sistemas de distribución» de los «productos» educativos. Lo que ocurre en este tipo de enfoque es que la disciplina de la educación queda reducida a algo construido imitando las transacciones del mercado. La educación se transforma en una ecuación económica para hacer que las escuelas sean lugares de producción más «eficaces» y «efectivos». La pedagogía no se puede adaptar a este tipo de esquema, puesto que la pedagogía siempre se cuestiona primero: ¿hacia dónde?, e inmediatamente: ¿por qué es esto importante? Y a menudo ocurre que los métodos de aprendizaje más «eficaces» no son siempre los más deseables desde un punto de vista pedagógico.

LA PRIMACÍA DE LA PRÁCTICA

La teoría pedagógica es, en última instancia, una cuestión práctica. Sea cual sea el conocimiento pedagógico que adquiramos, las ideas sobre enseñanza, educación paterna o cuidado de los niños que tengamos, este conocimiento tiene que tener consecuencias sobre nuestra convivencia con los niños. Podemos darle la vuelta a esto y decir: nuestra vida cotidiana con los niños, nuestra práctica, es el punto de partida para la reflexión y la teorización sobre la pedagogía. Sin embargo, sería erróneo asumir que lo que es esencial para una buena enseñanza se puede encontrar en la práctica. Igual que la teoría suele estar separada y es intrascendente para la práctica de una buena enseñanza, la práctica también se queda alejada y se olvida de lo que es esencial para una buena enseñanza.

En nuestra convivencia con los niños en casa o en la escuela, solemos olvidar cosas que son esenciales. Por ejemplo, como padres algunas veces estamos tan ocupados que no tenemos tiempo para nuestros hijos. O puede que estemos tan frustrados por nuestro trabajo o por nuestros problemas personales que nos resulte difícil escucharles cuando estamos en casa. En este caso, lo que es esencial para una buena educación paterna —tener tiempo para escuchar a nuestros hijos— se olvida en la práctica. En las escuelas, también, la práctica suele ocultar lo que es esencial para una buena enseñanza.

Mediante un proceso de reflexión, es posible recordar y restaurar a la actividad de la vida cotidiana en las escuelas y en las clases aquello que es esencial. En cierta medida, nos hacemos de manera natural esa reflexión en la vida diaria. Cuando vivimos con niños nos vemos inducidos, cada vez con más frecuencia, a reflexionar sobre nuestra vida y nuestras acciones: «¿Debería haber hecho esto?». A veces nos sentimos culpables por cómo hemos tratado a los niños. Y cuando reflexiona-

mos sobre nuestros logros y nuestros fallos nos sentimos confusos sobre lo que se espera de nosotros, y sobre lo que deberíamos esperar de nosotros mismos.

En el mundo de la enseñanza y el aprendizaje algunos temas son recurrentes en nuestras experiencias cotidianas. Son temas como la dificultad, el interés, la disciplina y el humor. En los apartados siguientes examinaremos la importancia de algunos de estos temas en relación a la solicitud y al tacto pedagógicos.

Los profesores que tienen tacto hacen que lo difícil resulte fácil

Los profesores tienen que ser capaces de asumir que es probable que algo no se entienda o que se malinterprete, o que se entienda de manera diferente. ¿Hay que ser inteligente para entenderlo? ¿Es una ventaja el que los profesores no hayan sido buenos estudiantes para que se puedan identificar con los alumnos que tienen dificultades? Sería absurdo argumentar (aunque algunos lo hacen) que ser inteligente y ser entendido en la materia que se imparte es un inconveniente para proporcionar una buena enseñanza. Pero la inteligencia, por sí misma, no garantiza que uno sea un profesor excelente. Por supuesto, tampoco es cierto que aquellos que han experimentado dificultades escolares sean necesariamente buenos profesores, igual que haber resultado un fracaso con el violín no hace que uno sea un buen profesor de violín. Probablemente, los profesores excelentes son aquellos que son inteligentes y que, sin embargo, entienden la dificultad.

Los profesores tienen que ser expertos en puntos de vista, perspectivas, actitudes, inclinaciones y orientaciones alternativas. Tienen que ser capaces de ver las cosas desde el punto de vista del niño. Y los niños suelen percibir las cosas de forma bastante diferente a los adultos. Además, un niño puede mirar algo de forma muy diferente de como lo pueda hacer otro niño. Sin embargo, cuando existen malentendidos, falta de comunicación o mala interpretación, normalmente no se considera que es el profesor el que sufre dificultades, sino el niño.

Los niños pueden tener dificultad en ver algo de la forma en que lo ve el profesor, o en que lo explica el libro de texto. No siempre resulta fácil diferenciar con claridad entre aquellas dificultades de aprendizaje que se asocian con las estructuras psicológicas o con la lógica de la asignatura. Los investigadores de la educación emplean con frecuencia el término «proceso cognitivo» o «estrategias cognitivas» para referirse a la forma en que los niños consideran detenidamente cuestiones o problemas. Es necesario darse cuenta de que estos términos representan a menudo nociones extremadamente deductivas, abstractas y generalizadas de cómo piensan los niños en realidad. Cuando se

llega a situaciones concretas, el asesoramiento metodológico referido a, por ejemplo, «estrategias cognitivas de enseñanza instructiva», sólo puede tener un valor limitado.

Ni siquiera resulta útil decir a veces que «estos estudiantes necesitan tener experiencias más "concretas" antes de hacer ejercicios más "formales" o "abstractos"». En las situaciones concretas es importante notar qué dificultades específicas tiene un alumno en particular con, por ejemplo, el concepto y el uso del valor posicional de los números en las matemáticas. ¿Ha entendido este alumno el significado del decimal? ¿Qué imagen tiene el niño del número decimal? ¿Es su idea borrosa o efímera? ¿Qué tipo de interpretación está formándose el niño? Los libros de texto de matemáticas suelen tratar cuidadosamente de simplificar y secuenciar las estructuras lógicas de las matemáticas en estructuras psicológicas que se puedan enseñar. Pero los procesos psicológicos y los ejemplos y ejercicios que proporciona el autor del libro de texto hacen algunas veces los conceptos incluso más difíciles de entender para el niño. Los profesores de matemáticas experimentados lo saben y tratan de ser comprensivos con respecto a los significados que pueden formarse los niños sobre las nociones y las operaciones matemáticas. Por tanto, en las situaciones de clase, los profesores tienen que saber cómo conectar con la interpretación del niño, cuándo presionar para que se comprenda, cuándo enseñar la simple habilidad de resolver los problemas matemáticos, o cuándo enseñar el método más corto. El tacto significa ser sensible a la interpretación del niño, a su estado mental. Sólo cuando un profesor ha captado la interpretación de un niño, puede saber cómo transmitir el concepto nuevo a este niño, en lugar de dejar que el niño se imagine como pueda lo que el profesor quiere decir y cómo esforzarse por conseguirlo. Sólo cuando el profesor permanece junto al niño, como si él mismo fuera también niño, puede saber adonde deben dirigirse juntos y cómo pueden llegar hasta allí.

Cualquiera que sea la complejidad del aprendizaje de un alumno, el profesor tiene que tratar de percibir el significado y la importancia que tiene la experiencia de la dificultad para el estudiante. Un buen profesor encuentra la dificultad fácil de comprender. O, para decirlo de otra forma, un profesor inteligente comprende el dolor de un niño cuando experimenta alguna dificultad. La inteligencia en la enseñanza no es la inteligencia intelectual pura, la inteligencia en la enseñanza es sensibilidad solícita. Un profesor es inteligente cuando es capaz de detectar qué es lo que impide que el niño sea inteligente.

Algunas veces el aprendizaje es doloroso. De hecho, se podría argumentar que todo aprendizaje trascendente implica una cierta dosis de ansiedad, estrés o dificultad. En realidad, el hecho de vivir es, en cierto sentido, vivir en dificultad. Más que hacer que todo sea fácil en la vida, podemos necesitar restituir parte de la dificultad de la vida para

dar paso a desafíos positivos, riesgos, aventuras, encuentros y para aceptar las cuestiones trascendentes y los problemas humanos. Pero si los niños experimentan demasiada ansiedad, dificultad y estrés en la escuela, el efecto será negativo en lugar de positivo. Los profesores saben, por ejemplo, que una cierta dosis de ansiedad puede ayudar a los estudiantes a realizar mejor una actividad de aprendizaje o una prueba, siempre que en el fondo la ansiedad contenga un sentimiento de seguridad personal respecto a la propia y fundamental habilidad.

La ansiedad negativa es una ansiedad que no hace al niño más fuerte sino que socava su fuerza vital. La dificultad negativa es la dificultad que no ayuda a que el aprendizaje resulte más significativo sino que contribuye a que lo que se exige al niño pierda sentido. El estrés negativo es aquel que no profundiza el sentido del *self* sino que simplemente menoscaba los recursos del niño. La ansiedad, la dificultad y el estrés negativos le hacen daño al niño en vez de fortalecerlo, formarlo y contribuir a su crecimiento personal y madurez.

Una pedagogía con tacto, por tanto, trata de evitar las circunstancias y los factores que hagan la experiencia dolorosa para los niños. Sin embargo, esto significa que cuando un educador prepara desafíos y crea actividades de aprendizaje para los niños, tiene que comprender el significado de la ansiedad, la dificultad y el estrés en las vidas de los estudiantes. Algunas formas de ansiedad (como la que ocasionan los exámenes) son estimulantes y desafiantes para algunos estudiantes, mientras que el mismo tipo de ansiedad puede paralizar a otros y hacer que su rendimiento baje considerablemente e incluso ocasionarles malestar físico.

Por una parte, los profesores y los educadores de profesores generalmente parecen asumir que es una misión de la educación hacer que el aprendizaje y el currículo resulten fáciles para todos los niños. ¿Qué se puede hacer para que las matemáticas, la escritura, la lenguas extranjeras y las ciencias resulten fáciles? Esa es la pregunta que se plantea como punto de partida en muchas de las investigaciones educativas. Por otra parte, los profesores algunas veces asignan tareas poco preparadas o adoptan una línea dura que no presta la atención necesaria a los alumnos en la creencia errónea de que así se les fuerza a ser responsables de su propio aprendizaje. Evidentemente, un «profesor duro» no es necesariamente un buen profesor. Como tampoco es necesariamente deseable desde un punto de vista pedagógico un «profesor blando».

Un buen profesor sabe cómo y cuándo una experiencia de aprendizaje concreta es demasiado difícil o demasiado fácil y si esta dificultad, o la ausencia de dificultad, es positiva desde un punto de vista pedagógico. Además, un buen profesor sabe que cualquier situación de aprendizaje se experimenta de forma diferente según el tipo de alumnos. Lo que es negativo para un alumno puede significar un desafío positivo para otro. Por eso, cuando dos estudiantes, cada uno por su

cuenta, le piden ayuda al profesor para que les explique una tarea o un problema de características similares, el profesor puede tranquilamente sugerir a uno de ellos que lo vuelva a considerar detenidamente mientras que igual de tranquilamente puede animar al otro sin separarse de él, ayudándole en su presencia a resolver el problema.

Por supuesto, sería un error concluir de la discusión anterior que la enseñanza no es difícil. Enseñar bien es difícil, especialmente porque no existen soluciones técnicas ni recetas preparadas o mágicas para las diferentes situaciones a las que se enfrentan los educadores.

El tacto se interesa por el interés del niño

«¡Hay que tomárselo con interés!», dicen los profesores a los estudiantes a los que les falta motivación o voluntad de participar en las clases. Los informes escolares normalmente contienen mensajes para los padres y el niño del tipo de: «¡Debería poner más interés en sus trabajos escolares!». Por su parte, los alumnos se quejan a su vez de que el profesor tendría que «hacer las clases más amenas», el profesor debería «ayudarnos a interesarnos». Casi todos los profesores coincidirían en que ese interés es un requisito fundamental para el aprendizaje, especialmente en el difícil medio que es la escuela.

Pero el interés no es un estado de la mente que se pueda requerir o producir a voluntad. El «interés» es más bien una palabra que describe la forma que tiene una persona de estar en el mundo. Interesarse por algo es estar en medio (*inter esse*) de algo, tomar parte en algo o mantener una relación afectiva con algo. Estar interesado es estar intensamente entregado a algo o a alguien. Estando totalmente entregado a algo experimento la materia que me interesa de una forma muy centrada. Experimento mi orientación personal de una forma también más definida. Mientras me centro en un tema de mi interés, mi centro de atención me permite concentrarme y estar atento. Por lo tanto, al estar intensamente con algo o con alguien adquiero conciencia de las posibilidades, la indefinición, las repercusiones de la asignatura. Una asignatura que me interesa es una asignatura que me importa.

Desgraciadamente, el desinterés, el aburrimiento, la indiferencia, pueden ser las condiciones imperantes entre muchos niños y jóvenes en edad escolar, especialmente en aquellos que han acabado los primeros cursos de primaria. Sin embargo, ¿qué podría ser más importante y esencial para que el niño pueda aprender, que el interés —incluso el embeleso— en la asignatura que el profesor imparte? El interés es uno de los aspectos fundamentales de la relación entre la persona y el conocimiento, la reflexión y la vida. Sin interés, interés auténtico, todo lo que ocurre en la escuela corre el peligro de convertirse en una fachada vacía, una ilusión, una importancia fingida y si-

mulada. La súplica del profesor «¡Mostrad interés!», puede ser en realidad una petición al estudiante de que finja tener interés para poder cooperar en un juego de ilusión.[66] Cuando el profesor pide a sus alumnos que muestren interés, éstos piensan a lo mejor que se les pide que lo simulen, que finjan un cierto comportamiento, que representen un papel, que muestren una fachada que cubra sus verdaderos sentimientos. El problema es que ni los profesores ni los estudiantes quieren reconocer la gran ilusión de la demostración de interés. Sin embargo, para los estudiantes, la escuela resulta a menudo aburrida.

La experiencia del aburrimiento o el hastío significa tedio, adormecimiento, letargo y pasividad. En ese ambiente no puede tener lugar ningún aprendizaje significativo. Por contraposición, el interés va acompañado de atención, esfuerzo, disciplina, concentración y rendimiento: todos los valores que los profesores consideran esenciales para el aprendizaje. Pero la atención, el esfuerzo, la disciplina, la concentración y el rendimiento tienen que estar en una relación directa y primordial respecto al interés.

La atención forzada y que no procede del impulso del interés es sólo una atención fugaz. El esfuerzo arrancado, que no se ha activado por la realidad del interés, es sólo un esfuerzo poco entusiasta. El esfuerzo que resulta de la insistencia del otro y que no procede de la fascinación estimulada por el interés es un esfuerzo falso. La disciplina que se impone mediante amenazas, y que no se convierte en deseo de seguir sistemáticamente los senderos del interés, es disciplina cuartelaria. La concentración obligada, que no es una respuesta interior al interés personal es, probablemente, una concentración distraída. El rendimiento adquirido a coste de tedio y no como resultado del interés comprometido probablemente es un rendimiento superficial y de vida breve.

¿Qué ocurre cuando no logramos entender que existe una relación primordial entre el aprendizaje y el interés? En las escuelas y en las aulas en que el aprendizaje tiene que ser forzado debido a la ausencia de interés, se sustituye el poder intrínseco del deseo y del interés por la motivación extrínseca de la seducción camuflada o la obligatoriedad coercitiva. Esto significa que llegamos a esperar y exigir del niño que exhiba laboriosidad, diligencia, buenos hábitos de trabajo y voluntad de aplicarse obedientemente, para realizar unas tareas y actividades de clase que los alumnos tienden a experimentar como desagradables, sosas, molestas y aburridas. Por supuesto, se trata de exaltar los valores positivos de la diligencia y el trabajo. Cuando los niños ya no se relacionan con interés con la asignatura, apenas existe otra alternativa para los profesores que insistir en el esfuerzo, la laboriosidad, los hábitos de trabajo, la diligencia y la buena voluntad generada de ma-

66. En este apartado he sacado ideas de Cornelis Verhoeven (1980), *Tractaat over het spieken: Het onderwijs ais producent van schijn,* Baarn, Ambo.

ñera artificial. Sin embargo, esto no equivale a asumir que debamos sustituir rutinariamente el valor instrumental del trabajo por el valor natural del deseo que acompaña al verdadero interés por aprender.

En cierto sentido, la noción del interés indica que uno tiene participación en algo. Éste es el significado más materialista y financiero de «interés», ya que significa tener un derecho legal respecto de algo. «Tener un interés» en algo, en este sentido, significa que se tiene un derecho sobre ello, que se tiene algún tipo de control. Pero, ¿qué significa tener un control sobre algo si ese algo no tiene un control sobre nosotros? En otro sentido más profundo, tener interés en algo significa que se tiene participación. Por ejemplo, algo que es de interés general debería servir al bien común. El interés define nuestra relación con el mundo en que vivimos y llegar a interesarse en algo es sentirse atraído por ese aspecto en concreto del mundo. Un profesor puede llamar mi atención hacia algo y por tanto despertar mi interés. El profesor sabe que nos resulta interesante cuando tiene el poder de atraer, de llamar nuestra atención, de incumbimos.

Sería difícil pensar en un niño que ha perdido todo interés por las cosas. Veo a un niño en la playa totalmente cautivado por los tesoros que deja la marea entre las rocas y en la arena ¿Seguiría siendo un niño si estuviera completamente hastiado entre todos estos «tesoros», como les ha pasado a algunos adultos? Ser niño significa vivir con interés. El término activo de interés es «asombroso», que es lo contrario de tedioso, de aburrido, de lo que se da por supuesto. Un educador con tacto mantendrá viva y fortalecerá la capacidad de asombro que produce la actividad del niño.

La disciplina con tacto genera autodisciplina

La disciplina, especialmente la disciplina en el aula, no es solamente el orden que imponen los adultos con respecto al comportamiento de los niños. La actitud de una persona hacia la disciplina es la medida de la propia disposición de esa persona a mandar. Se ha constatado a menudo que, cuando se pregunta a la gente joven que está acabando la enseñanza primaria por lo que valoran de sus profesores, suelen mencionar el sentido del mando, la claridad y la justicia. Especialmente los jóvenes adolescentes se muestran a favor de los profesores bien formados en su materia, que saben organizar la asignatura, enfocar las situaciones de aprendizaje, distribuir las tareas y examinar de forma clara, resoluta y segura.

Los profesores que no están bien preparados, confusos, indecisos, inseguros y contradictorios crean sin darse cuenta situaciones en las que la gente joven se puede volver desordenada, inconstante y distraída, y puede sentir pocas ganas de aprender. Aquí tenemos, por tanto.

[3] la causa de que un profesor tenga problemas de disciplina. Cuando la disciplina se convierte en una preocupación por encima de las reglas, la cuestión de la disciplina se convierte en un problema de gestión: cómo controlar el comportamiento alborotado de los estudiantes y cómo realizar las rutinas cotidianas de la clase.

El término *disciplina* está relacionado con la noción de *discípulo* (alguien que sigue a un gran profesor o un gran ejemplo), y también la noción de *docere* (que significa enseñar), y con el término *doctor* (una persona docta). Una persona disciplinada está dispuesta a aprender y a ser conducida al orden. Crear disciplina en los estudiantes o en uno mismo es crear las condiciones para el verdadero aprendizaje. Naturalmente, los profesores se encuentran con frecuencia en situaciones en las que algunos estudiantes parecen estar completamente alborotados y totalmente desmotivados para involucrarse seriamente en el aprendizaje. Por la razón que sea, esos estudiantes utilizan cualquier oportunidad para interrumpir o estropear una clase o un debate.

Una profesora acaba de leer una historia corta y les pide a sus alumnos que reflexionen sobre la razón por la que el personaje principal de la historia actuó de la forma en que lo hizo. Inmediatamente, Rodney dice: «Esta historia es una tontería. Nadie en su sano juicio haría algo tan estúpido. No creo que tengamos que dedicarnos a hablar de estas tonterías». El profesor se enfada porque en la clase anterior esta historia ha generado discusiones reflexivas y animadas, pero ahora la rápida descalificación de Rodney parece haber creado, en un instante, un ambiente de descaro. Los alumnos, que si no hubiera ocurrido esto hubieran participado activamente, se muestran ahora desinteresados o contagiados por la misma actitud de burla de su compañero de clase. El profesor le lanza a Rodney una mirada de pocos amigos. «No tengo la intención de debatir contigo el valor de esta clase porque me molesta mucho tu actitud negativa con respecto a cualquier cosa que hagamos. Es una pena que no puedas ser más positivo con respecto a la clase de lengua, pero como de cualquier forma parece que vas a suspender esta asignatura, ¿por qué no te buscas un trabajo de basurero?»

El profesor puede sentirse comprensiblemente resentido hacia este alumno que parece no dejar pasar ninguna ocasión de criticar, molestar y alborotar. Pero combatir el desafío con el ridículo y la amenaza del suspenso no contribuye a crear la atmósfera necesaria para seguir con la clase y no hace que Rodney encare la asignatura de manera más positiva. Por supuesto, si el profesor consigue manejar la clase con mano dura, podrá intimidar a Rodney y conseguir su sumisión. Los niños tienen mucho miedo a hacer el ridículo o a ser humillados delante de sus compañeros. En vista de la rigurosa regla de la disciplina formal impuesta, Rodney podría en realidad sentirse desafiado a practicar técnicas subversivas más sutiles.

Sin embargo, si el profesor hubiera previsto que Rodney podía salir con una respuesta que no le había pedido, podría haber tratado, con tacto, de impedir que hablara antes de que le tocara el turno y podría haber dado primero la palabra a los alumnos que hubieran ayudado a establecer un tono de debate productivo. Por ejemplo, podría haber dicho a la clase: «Quiero, por favor, que dediquéis un momento a reflexionar sobre el tema del texto... Anotad los puntos que consideréis importantes y, dentro de un momento, os pediré a algunos de vosotros que leáis vuestra respuesta en voz alta para toda la clase».

Por tanto, existe una clase formal de disciplina que generalmente se mantiene mediante el dominio del miedo: miedo al fracaso, miedo al castigo, miedo a hacer el ridículo en público, miedo al sarcasmo, miedo a ser rechazado, miedo a ser humillado.[67] Este tipo de «administración del miedo» en el aula es una falsa disciplina. La reacción típica, especialmente de los adolescentes, a este tipo de disciplina en las escuelas se traduce en conflicto o rebeldía o en sumisión y conformismo.

El profesor que confía en la disciplina formal, en general no consigue representar algo para los adolescentes a los que trata de enseñar. Los estudiantes perciben a esta clase de profesor como un mero «instructor», como alguien que exige, aunque tenga unos conocimientos excelentes de la asignatura y enseñe esta materia con encomiable claridad y efectividad y con procedimientos eficaces. Pero el profesor que necesita la disciplina del miedo (como ocurre con los entrenadores de algunos animales) es un mero instructor de la asignatura en cuestión, no un educador de niños. En última instancia, el niño o el joven experimentan los conocimientos aprendidos de manera totalmente externa y sin ninguna relación con su propia vida.

Sólo cuando la presencia de un profesor encarna la materia de forma personal, y cuando es capaz de mostrar a sus alumnos que existe una relación viva entre la asignatura y sus propias vidas, sólo entonces el ambiente de la clase puede cambiar de la disciplina autoritaria de la coacción formal al dinamismo vivo y a la animación apasionada. Pero la imposición que no es personal, el orden que es impuesto y está conformado con reglas rígidas, frustrará, al final, el aprendizaje. Por tanto, la disciplina significativa desde el punto de vista pedagógico tiene que surgir de una orientación personal fuerte, una orientación que surja, desde dentro de uno mismo, como una pasión disciplinada o como una disciplina apasionada. No existe mejor disciplina para un niño que este sentido de autodisciplina.

67. Véase M. J. Langeveld (1953), «De pubescent en het orde probleem: enkele aspecten», *Paedagogische Studien,* 30, págs. 369-388.

El tacto humorístico crea nuevas posibilidades

La escuela acaba de empezar después de las vacaciones de verano. La clase del décimo curso se reúne en su aula y el profesor está escribiendo unas instrucciones en la pizarra. Se notan algunas tensiones y ansiedades típicas del primer día de clase. Larry le pregunta a su nuevo profesor: «¿La palabra "ocurrir" no va con dos r?», señalando la palabra en la pizarra. El profesor, durante un momento, parece confundido, y luego dice: «Tienes razón», y añade sonriendo con la boca torcida: «Sólo os estaba probando». Pero Larry no es muy fino y le dice: «¡Y usted va a enseñarnos ortografía este año!», como si quisiera decir: «¿Qué clase de profesor es usted?». Luego se queda un poco sorprendido de su propio atrevimiento. Varios niños han empezado a burlarse por lo bajo. Sin embargo, el profesor se toma el ataque con calma: «Bueno, esperaba mantener el secreto durante un poco más de tiempo, pero ya lo habéis descubierto: ¡no soy perfecto! Pero, naturalmente, eso no me impedirá esperar que todos vosotros seáis perfectos».

El humor a veces se manifiesta en una persona que se encuentra de alguna forma en una situación en la que tiene que hacer frente a sus propias deficiencias, fallos, fracasos, debilidades o a su falta de adecuación.[68] El humor es especialmente eficaz cuando las relaciones son desiguales, como entre los alumnos y el profesor. Cuando uno se encuentra en una situación delicada, normalmente la reacción suele ser cómica, graciosa, ridicula o divertida si se ha dado cuenta de cómo es en realidad la situación, lo que se esperaba, o cuál hubiera sido el comportamiento más adecuado. En este tipo de situaciones el humor hace acto de presencia por el giro inesperado de la situación, por el asombro del momento o por la sorpresa de la persona desprevenida. Algunas veces, por el contrario, la reacción es de enfado, enojo, vergüenza o rabia. Generalmente, en este caso, la situación se vuelve incluso más delicada o agria. Pero si la reacción aparece como una respuesta divertida, la tensión generalmente se rompe.

El humor puede abrir posibilidades insospechadas en situaciones tensas, desagradables, ceremoniosas, densas o atascadas. Nuestra convivencia con los niños está llena de momentos opresivos o agobiantes en los que las cosas se enredan, los acontecimientos resultan embarazosos, un apuro parece irreversible, una situación resulta incomprensible o una relación genera una tensión que resulta incómoda e insegura. El humor puede suavizar o hacer menos duras estas situaciones. El humor es un medio humano a nuestra disposición para aflojar, disolver, liberar o restablecer situaciones que se han vuelto improductivas desde el punto de vista pedagógico. Además, en este tipo de situa-

68. En este apartado he aprovechado ideas de M. J. Langeveld (1954), «Humor in de paedagogische ontmoeting», *DUX,* vol. 1, n° 5, págs. 230-233.

ciones el humor nos puede ayudar a mantener la compostura. Un ejemplo extremo es el de Thomas Moore, de quien se dice que, camino de ser decapitado, le dijo a su verdugo: «¿Me ayudará a levantarme? De agacharme ya soy capaz».

A Jason, un niño de diez años, le cuesta cepillarse los dientes por las noches. Cuando está a punto de meterse en la cama sin haberlo hecho, su padre le dice: «Sólo cepíllate los que quieras conservar». El humor con tacto es una forma de decirle al niño la verdad sin hacerla menos verdadera. El niño no experimenta la verdad que se le proporciona con humor como una sentencia que machaca, denigra o condena. El humor con tacto desarma, mientras que el humor burlón o la verdad pura y dura podría provocar que la persona se distancie, sea hostil, sienta vergüenza o se aleje.

Para el niño, el humor puede ser el medio de redefinir las relaciones con el adulto. Para el adulto, el humor del niño puede significar que al adulto se le ofrezca una nueva perspectiva. En realidad, el humor es un mecanismo maravilloso para mantener un ambiente relajado, amistoso, abierto, solidario entre el profesor y los alumnos. El humor es bueno cuando la risa viene del afecto, de la compenetración o del amor. Cuando el grupo entero se ríe junto, la risa parece caldear el espacio compartido con un sentido de comunidad, de unión. El buen humor une a la gente relajando el ambiente.

Un buen comediante dice: «Nunca hago chistes sobre las personas vulnerables, o sobre las minorías oprimidas. Pero está bien que nos riamos de nosotros mismos o de aquellos que tienen poder y que deberían acordarse de la relatividad de ese poder». Evidentemente, los profesores, en virtud de su posición, pueden ser figuras de poder para los alumnos. El hecho de que los estudiantes cuenten chistes o hagan bromas sobre sus profesores puede ser su forma de reducir o igualar un poder que tiene más que ver con la burocracia o la autocracia que con la pedagogía. Los profesores tienen que saber que el hecho de convertirse en objetos del humor de los niños no es una amenaza real para su persona o su autoridad pedagógica. El humor puede ser una fuerza beneficiosa para restablecer y equilibrar las buenas relaciones entre profesores y alumnos.

Por supuesto, tener sentido del humor no es necesariamente lo mismo que bromear o hacer reír a la gente, sino que más bien es tener la habilidad de aligerar las cosas y hacerlas más llevaderas cuando podrían resultar pesadas. Generalmente podemos distinguir dos tipos de humor: existe un humor con tacto que es positivo y que crea actitudes abiertas y posibilidades. Y existe un humor burlón que generalmente es negativo y nihilista. El humor burlón se mofa y se ríe de las personas a las que se está ridiculizando. El humor burlón puede expresarse como cinismo frío, desprecio odioso, sarcasmo hiriente, ironía amarga, burla hostil o provocación polémica. Como el hu-

mor positivo, el humor burlón expone las cosas, pero en este caso rompiéndolas.

Existe un humor con el que no se sabe qué hacer y que se convierte en inteligencia tonta. Se puede ejemplificar con una persona que constantemente intenta hacerse el gracioso, el espabilado y el juguetón. Sabemos el efecto de este humor cuando intentamos mantener una conversación con una persona que trata de sacarle punta a todo lo que decimos. No existe la posibilidad de mantener una conversación. Al final nos sentimos fracasados, exasperados y decepcionados. De igual forma, un profesor «que siempre intenta forzar chistes tontos», como dicen los alumnos, es un profesor que suele hacer que el aprendizaje profundo y la implicación seria en la asignatura sea difícil.

El humor es importante para aquel educador que se siente presionado y abrumado por la tensión cotidiana de las expectativas que parecen ir de desilusión en desilusión. El humor positivo induce nuestra orientación pedagógica hacia nuestra vocación y nuestros niños y también nos induce a ver la relatividad de los problemas prácticos sin perder nuestro sentido de los valores y del compromiso. Esto último es importante porque nuestra tendencia a ver la relatividad de la situación nos lleva a veces a la falsa creencia de que todos los valores tienen la misma importancia, o lo que es peor, que nuestros valores no tienen ningún valor en absoluto. El humor positivo sabe cómo transmitirnos a todos nosotros una cierta humildad, virtud que tiene el poder de ayudarnos a ser más fuertes en lugar de rompernos ante las dificultades y decepciones de la vida cotidiana. El humor positivo significa que, como educadores, sabemos cómo aceptar el modesto papel que jugamos en la educación de nuestros niños, a la vez que vemos que nuestra influencia es indispensable en sus vidas.

Para los profesores, especialmente para los novatos, a veces es difícil no contagiarse del humor negativo del desencanto que reina en las salas de profesores de algunas escuelas. En algunas ciudades, la lucha diaria de preparar a los niños para una vida sana y constructiva puede parecer desesperante ante las fuerzas sociales del mal y de la destrucción. En algunas escuelas, los profesores se resienten de la ausencia de apoyo administrativo o acaban agotados por el acoso y la crítica constante de los padres o bien por la alta incidencia del desinterés, el abandono o el abuso paterno. Los propios niños pueden ser cínicos sobre si vale la pena la vida y los ideales que tratan de mejorar las cosas para ellos y para el mundo. Ante tanta negatividad, el poder del humor es un recurso milagroso. Los niños necesitan profesores y padres que no hayan perdido la fe en que los milagros, de hecho, ocurren en la vida y en la educación, y no son tan raros. El propio aprendizaje es un milagro. Quizás sea un milagro el hecho de que para cada niño y para cada adulto haya habido alguna vez una madre, un padre o un profesor que asumió la responsabilidad de dedicarle muchos

años de su vida, para que pudiera desarrollarse personalmente hasta ser adulto.

Todos los educadores deberían tener sentido del humor. El humor es probablemente una disposición adquirida, es el fruto de la sabiduría reflexiva más que un legado genético o un don. Aprendemos a mirar la vida con sentido del humor cuando somos capaces de ignorar las imperfecciones y fricciones que acompañan los acontecimientos de la existencia diaria. Nuestra seguridad y fe en los niños y en la bondad de la vida hace que sea posible preservar un sentido del humor sobre las cosas que, al final, resultan ser menos importantes. Esto no significa que el humor consista en ser tolerante con las cuestiones equivocadas o perniciosas, o que el humor deba iluminar los problemas que requieren una atención seria, sino que el humor nos permite tratar con tacto a los niños en las situaciones en que necesitan de nuestra orientación.

Los niños nos necesitan incluso (o especialmente) cuando no parecen necesitarnos, o como cuando se rebelan o nos rechazan. Los adultos que tienen tacto pueden tener la esperanza de que tendrán un efecto sobre los niños o la gente joven aunque al principio el esfuerzo parezca desperdiciado. El humor que utiliza alegremente el pedagogo que tiene una confianza profunda en su propia importancia para los niños beneficia a ambos, tanto al pedagogo como al niño. Ayuda al educador y a la persona joven a sentir la profundidad de su inversión afectiva mutua, y el alcance de su relación con el resto del mundo.

La estructura del tacto de la acción solícita

Muchos profesores no paran de contar anécdotas e historias sobre sus experiencias cotidianas con los niños.[69] Podríamos decir que contar anécdotas es una forma de teorizar cotidiana que permite al que las cuenta verbalizar la experiencia. De esta forma podemos aceptar, como profesores, que algo es significativo, que merece la pena contarlo, que hay algo importante en la anécdota. También los padres suelen contarse mutuamente historias y anécdotas sobre las vidas de sus hijos. Algunas de ellas se cuentan con orgullo, otras con curiosidad y otras con una sensación de duda o perplejidad. (De hecho, para la gente que no tiene hijos puede algunas veces resultar insoportable estar en medio de un grupo de padres intercambiando historias sobre hijos.) Contar anécdotas es útil porque permite que la gente sepa cómo analizar una experiencia o un acontecimiento, cómo interpretar lo que es importante en estas situaciones desde un punto de vista pedagógico y, posiblemente, qué hacer al respecto. Una madre soltera comentaba que éste era el aspecto más difícil de las familias monoparentales: no

69. Para una ampliación sobre este tema, véase Van Manen (1989).

tienes a alguien para contarle las historias, alguien que se preocupe tanto por tu hijo como lo haces tú mismo.

Anteriormente he sugerido que el momento pedagógico es ese momento en que el educador o el padre hace algo correcto en su relación interactiva con el niño. También he sugerido que los datos, los valores, y un conocimiento de los métodos de enseñanza y de las filosofías de la educación no pueden decirnos con exactitud qué hacer en una situación concreta con un niño o con un grupo de niños. Los diferentes datos, valores, métodos y filosofías pueden orientar nuestras acciones de una forma instrumental. Pero es un error suponer que nos pueden proporcionar un terreno seguro para nuestra acción pedagógica. En nuestra convivencia con los niños nunca, o muy rara vez, es posible llevar a cabo una acción con precisión técnica o mecánica. Más bien, en la convivencia social y pedagógica con niños primero actuamos y luego confiamos en haber actuado con solicitud.

Las acciones prácticas cotidianas están más determinadas por nuestra orientación general de vida que por una serie concreta de habilidades y aptitudes técnicas.[70] Al actuar con tacto demuestro sin darme cuenta lo que puedo hacer como pedagogo con los niños. En la reflexión solícita descubro lo que he hecho, la solicitud que soy capaz de demostrar. Cuando reflexiono desde un punto de vista pedagógico sobre mi vida cotidiana con niños, descubro mi naturaleza pedagógica, sus límites y sus posibilidades.

La reflexión solícita descubre si una acción ha sido «no solícita», si se ha realizado sin el tacto necesario. Por lo tanto, la experiencia de reflexionar sobre la experiencia pedagógica pasada me permite enriquecerme, hacer más solícita mi futura experiencia pedagógica. Esto no es sólo un ejercicio intelectual sino una cuestión de salud pedagógica de la persona completa. Lo que podríamos denominar «preparación pedagógica» es una preparación cognitiva y emocional, moral, armónica y física. De hecho, como ya he sugerido anteriormente, el hecho de actuar con tacto es sobre todo una cuestión de la persona completa e incluye el corazón, la mente y el cuerpo.

Podemos referirnos a la solicitud pedagógica como una forma de conocimiento; y, sin embargo, la solicitud pedagógica no es tanto un bloque de conocimientos como una conciencia orientada hacia los niños. Debemos pensar que la solicitud, como una conciencia orientada, puede hacernos recordar la conexión etimológica entre *pensamiento* y *mente*; la palabra *mente* tiene la misma raíz que *hombre* y *humano.* Originalmente la palabra *hombre* no se refería exclusivamente a la mitad masculina de la especie humana. Significaba «ser humano» como en alemán el término *Mensch* y en holandés *mens.* El

70. Véase también M. van Manen (1977), «Linking ways of knowing with ways of being practical», *Curriculum inquiry,* vol. 6, n° 3, págs. 205-228.

diccionario etimológico de Klein sugiere que las raíces de *mente [mind* en inglés] y *hombre [man* en inglés] significaban «el que piensa», «el que recuerda».

El término *mente* también tiene relación con *minne,* que originalmente significaba «recuerdos afectivos», mientras que la etimología griega del término incluye «deseo, ardor, espíritu y pasión». Ahora bien, si la solicitud tiene una cualidad espiritual de «pensar en alguien», entonces el tacto es su equivalente concreto. Como ya hemos visto anteriormente, el término *tacto* tiene una referencia física de «tocar», «cuerpo», «táctil». Tener tacto es ser físicamente consciente de la persona hacia la que nos orientamos; tener tacto es encarnar la propia solicitud en situaciones concretas. Si tuviéramos que definir de forma epistemológica la relación entre la reflexión solícita y el tacto, podríamos decir que el tacto es la encarnación, el trabajo corporal de la solicitud.

Al recalcar la cualidad corpórea del tacto no es que quiera sugerir que la mente esté menos implicada en este conocimiento, sino más bien que el tacto es más que un conocimiento intelectual. A menudo existe una gran diferencia entre lo que sabemos intelectual o teóricamente y nuestras acciones prácticas. Por ejemplo, puede que con el intelecto sepa que fumar es malo pero continúo haciéndolo. Puedo saber teóricamente que los niños aprenden mejor si se les anima pero continúo criticándolos. Por contraposición, el tacto integra de una forma más íntima la mente y el cuerpo, el intelecto y el corazón, la razón y el sentimiento. Por ejemplo, un profesor alza espontáneamente la voz de forma que los elogios a un estudiante que no suele hacer las cosas muy bien puedan ser oídos por toda la clase. El éxito llena de orgullo a este estudiante. Un padre tiende, de forma automática, a desviar la atención del niño de una situación que podría perturbarle emocionalmente. Un profesor reacciona inmediatamente y lanza una mirada de advertencia al alumno que está a punto de ridiculizar a otro en clase.

Estos gestos llenos de tacto, que tienen el objeto de animar, proteger y advertir a los niños, son solícitos aun cuando los gestos sean repentinos, imprevistos, impulsivos o espontáneos. Esto demuestra que la solicitud es una cualidad que puede caracterizar a la acción inmediata, así como a la reflexión meditativa. Podemos volvernos más solícitos en nuestro tacto a través de la reflexión solícita sobre la importancia pedagógica de las experiencias de los niños. Existe una diferencia entre la solicitud artificial creada por la aplicación mecánica de una técnica o método externo y la solicitud auténtica del tacto verdadero. El tacto no es una habilidad que podamos utilizar, es algo que somos. Por consiguiente, cuando hablamos de la solicitud, la conciencia y la consideración del tacto nos referimos a la manera de ser de la persona en cuerpo y mente.

El tacto es una especie de conocimiento encarnado que se asemeja a las habilidades y los hábitos corporales. Todos sabemos que el cuer-

po humano adquiere o aprende ciertas habilidades y hábitos corporales que se convierten en una especie de segunda naturaleza en nuestra vida. Cuando tengo sed cojo una taza de su sitio de siempre, abro el grifo y luego «inconscientemente» cierro el grifo. De alguna forma dejo el comportamiento rutinario para que lo lleve a cabo mi cuerpo, hábil y habituado a realizar esta tarea. Esto no significa que yo no sea consciente de lo que estoy haciendo, sino que puedo hacer las cosas a las que mi cuerpo está acostumbrado sin tener que hacerlas atenta y conscientemente. Probablemente en el caso de que el grifo no funcionara o de que el agua tuviera algún olor extraño, interrumpiría mi comportamiento automatizado.

En la vida solemos confiar a menudo en el conocimiento de nuestro cuerpo para la realización de ciertas tareas. ¿Dónde está el interruptor de la luz? ¿Cómo se ata un nudo? ¿En qué dirección se abre el grifo? Puede que tengamos que simular el gesto para descubrir lo que nuestro cuerpo sabe. También diversas tareas intelectuales confían en esta especie de habilidad corporal: ¿cómo se escribe la palabra «garaje»? A veces tenemos que escribir la palabra sobre el papel para descubrir lo que nuestros dedos saben. Nuestra habilidad corporal también nos permite realizar acciones que requieren flexibilidad y espontaneidad, como, por ejemplo, cuando conducimos un coche o una bicicleta por la ciudad. Una vez que llegamos a nuestro destino apenas recordamos las paradas que hemos hecho: nuestro habilidoso cuerpo nos ha guiado a través del intenso tráfico.

La solicitud y el tacto no son idénticos a las habilidades y los hábitos, pero sin embargo son como esta serie de habilidades y hábitos que se han convertido en una segunda naturaleza y determinan en cierta medida quiénes somos, en qué nos hemos convertido, qué somos capaces de percibir, entender y hacer. Según Klein la palabra *habilidad [skill* en inglés] está relacionada con el término *skilja,* la capacidad de discriminar, de diferenciar, de separar las cosas que marcan la diferencia. Etimológicamente, *habilidad* significa «entender», «ver la diferencia». Por tanto, la noción de habilidad corporal es un aliado inesperado en nuestra exploración de la naturaleza de la percepción pedagógica solícita.

Cuando doy clases a un grupo de niños y me doy cuenta de que algunos sienten timidez, euforia, frustración, aburrimiento, asombro, curiosidad, perplejidad, confusión o perspicacia, lo que veo no es debido a una habilidad instructiva y técnica que pueda haber aprendido en un taller sobre la eficacia del profesor, sino más bien debido a una habilidad pedagógica integrada que he adquirido a través de la experiencia y de la reflexión.[71] Sin embargo, esta capacidad de percibir (de comprender, por ejemplo, lo que una situación puede significar para el

71. Véase la argumentación sobre la habilidad de orientar en M. van Manen (1977), pág. 211.

niño) es algo que no puedo practicar, como sí puedo, por ejemplo, preparar la clase, planificar el funcionamiento del aula, o incluso aprender a contar historias.

La percepción pedagógica confía en parte en un conocimiento tácito e intuitivo que el profesor puede aprender de su experiencia personal o mediante la realización de prácticas con un profesor más experimentado. La mayoría de las actividades humanas que dependen del conocimiento y de las habilidades suponen ideas complejas tácitas e intuitivas. Por ejemplo, los médicos que se enfrentan a ciertos síntomas pueden saber intuitivamente lo que está mal en el paciente sobre la base de esta interpretación tácita, aunque los síntomas puedan no ser fáciles de establecer o articular.[72] De la misma forma, un profesor que cree que un niño tiene ciertas dificultades para resolver un problema puede no ser capaz de identificar exactamente cuáles son las claves en que se ha basado para su interpretación perceptiva. La naturaleza tácita o intuitiva de nuestra habilidad corporal y el conocimiento corporal se aprenden de forma sutil sintonizándonos con las condiciones concretas de la situaciones.

La habilidad de la percepción pedagógica es inherente a la solicitud y al tacto que aprendemos mediante la práctica de la enseñanza, pero no simplemente enseñando. Llegamos a incorporar en nosotros el tacto por medio de experiencias pasadas seguidas de las consiguientes reflexiones solícitas sobre esas experiencias pasadas. Reflexionando adquirimos la sensibilidad y la perspicacia de diferentes maneras, como a través de la literatura, el cine, las historias de los niños, las historias sobre niños y las reminiscencias de la infancia.

72. Michael Polanyi ha argumentado que aprendemos todo tipo de detalles sobre cosas normales, pero que estos detalles forman un conocimiento silencioso o tácito. Es difícil expresar cómo llegamos a saber estas cosas. Por ejemplo, reconozco el rostro de un amigo entre la multitud, pero me sería difícil decir que tiene de especial la cara de mi amigo para que yo pueda identificarlo. Polanyi argumenta que esto prueba que «sabemos más de lo que podemos decir». De alguna forma somos capaces de integrar muchas de nuestras impresiones y experiencias particulares en intuiciones holísticas; a estas intuiciones Polanyi las denomina «conocimiento personal» y cada individuo lo debe adquirir para tener capacidad en la realización de ciertas tareas. Por ejemplo, un médico no puede aprender sólo de un libro cómo reconocer ciertos síntomas. Tiene que aprender esta habilidad, a menudo sutil, de diagnosticar mediante la experiencia o el aprendizaje en prácticas.

El conocimiento personal es el proceso de ir de una conciencia subsidiaria de cosas concretas a una conciencia del todo integrado. Polanyi distingue cuatro estructuras análogas de conocimiento tácito: entendimiento de fisionomías, realización de destrezas, el uso de los sentidos y el dominio de las herramientas. Aunque el análisis de Polanyi del conocimiento personal como una función desde lo particular al todo puede resultar de algún modo mecánica, su noción del conocimiento tácito es empíricamente atractivo. Es similar a la idea del conocimiento personalizado y las capacidades corporales que resaltan la importancia de la naturaleza personalizada del conocimiento personal. Véase Polanyi (1958), *Personal Knowledge,* Chicago, University of Chicago Press.

Lá reflexión solícita es en sí misma una experiencia. Es una experiencia que confiere importancia o que la percibe en la experiencia sobre la que reflexiona. Por tanto, la importancia que atribuimos mediante la reflexión solícita a las experiencias pasadas deja un recuerdo vivo que es un conocimiento tan incorporado a nosotros como el de las habilidades físicas y los hábitos que aprendemos y adquirimos de manera menos reflexiva. Sin embargo, este conocimiento corporal adquirido mediante la reflexión que nos permite actuar con tacto añade la cualidad de consciente e intencionada a la conciencia ordinaria de nuestras acciones y experiencias cotidianas.

Capítulo 9

CONCLUSIÓN

LA RELACIÓN ENTRE PEDAGOGÍA Y POLÍTICA

En muchos sentidos, los padres y los profesores son los mediadores entre el presente y el futuro de los niños o los estudiantes de los que son responsables. Mientras que los adultos en general deben tener cuidado de no quitarles la oportunidad de construir su propio futuro, los educadores deben estar alerta y no condenar a la gente joven a un futuro del que sean las víctimas en lugar de sus propios constructores.

Existen formas de vivir o ver la vida que son intrínsecamente antipedagógicas.[73] En primer lugar, una visión de la vida que ve el futuro sin esperanza destruye la posibilidad de establecer una relación pedagógica con los niños, porque cualquier relación entre un padre o un profesor con un niño siempre se basa en la esperanza. En segundo lugar, una postura en la vida que rehuse asumir una responsabilidad activa respecto al mundo al que se ha traído al niño también es inaceptable desde un punto de vista pedagógico, puesto que no podemos ser responsables de los niños si no reconocemos que somos corresponsables del mundo en que vivimos. En tercer lugar, una perspectiva social que niegue a cualquiera de sus ciudadanos la oportunidad de desarrollar su pleno potencial en relación al resto de la sociedad es corrupta desde un punto de vista pedagógico. Esto es tan cierto para las filosofías de la naturaleza humana como para las filosofías o programas políticos. No es aceptable desde un punto de vista pedagógico contemplar a los seres humanos, y especialmente los niños, como meros recursos para servir a la economía o al colectivo social y negar al individuo su singularidad e individualidad. Una perspectiva política o filosófica resulta antipedagógica si sólo se fija en el individuo sin reconocer que los humanos sólo pueden realizarse como tales por medio de sus relaciones de influencia con los demás. Y, por último, también es

73. Langeveld identifica cuatro supuestos antropológicos que deben existir para que la pedagogía sea posible. Sobre este tema me he guiado por sus distinciones. Véase .Langeveld (1965), págs. 76-77.

antipedagógico asumir que, por cualquier criterio (de nacimiento, nacionalidad, color de la piel, raza, religión, sexo, legado genético, nivel económico, etcétera), algún individuo o grupo sea superior o inferior a los demás. Las diferencias entre la gente nunca pueden justificar que se niegue cuidado pedagógico a los niños, ni el pleno derecho a ser miembros de la comunidad humana.

En consecuencia, algunas perspectivas políticas, económicas y filosóficas son incompatibles con la pedagogía. Pero esto no quiere decir que la pedagogía (nuestra responsabilidad de proteger y ayudar a cualquier niño a crecer y madurar en un mundo amable con ellos) debería convertirse en un programa o en una teoría política. A veces, los padres o los educadores pueden incluso tener que proteger a los niños de las fuerzas políticas. Sin embargo, la pedagogía, el cuidado de nuestros niños, a menudo requiere un compromiso político activo para crear el espacio, las condiciones y las posibilidades para que los niños crezcan y creen su propio mundo.

Un padre o profesor muchas veces influye radicalmente sobre la perspectiva vital de una persona, su conciencia política y su concepto de moralidad. Algunas personas que en el pasado se hastiaron de la política pueden volver a motivarse al adquirir una nueva responsabilidad respecto a los hijos. Incluso las personas que rara vez reflexionan sobre el hecho de que existen personas oprimidas en otros lugares, se pueden sentir obligadas a adherirse a la causa de otros niños y otras personas como resultado directo de su sentido de la responsabilidad. Después de todo, deseamos que el mundo sea y continúe siendo un buen lugar para que vivan nuestros hijos. Estamos preocupados por las filosofías políticas, los programas sociales, las políticas económicas y las prácticas medioambientales que amenazan la salud del mundo que vamos a dejar a nuestros hijos, puesto que por ellos queremos hacer que este mundo sea un lugar mejor donde vivir.

Vemos, por tanto, que, como padres, madres o profesores, nuestros criterios y proyectos pedagógicos hacia los niños conllevan implicaciones políticas. Las normas sociales y los valores morales que podemos tratar de inculcar en nuestros hijos pueden no ser contrarios al bienestar social ni poner en peligro la salud del mundo en que vivimos. Si enseñamos a nuestros hijos el odio entre grupos, la intolerancia, los prejuicios, la violencia, la codicia o la indiferencia ecológica, les estamos convirtiendo en víctimas de las consecuencias sociales de los valores negativos dirigidos a otros o dirigidos hacia sí mismos. No deberíamos construir con nuestros hijos un mundo que no desearíamos para ellos.

La pedagogía puede llegar a ser el motor de la reflexión política y la acción. Además, los puntos de vista políticos también deberían ser evaluados en función de si son o no son aceptables desde un punto de vista pedagógico. Por ejemplo, una política que antepone los beneficios a la preocupación medioambiental puede ser completamente inaceptable en

términos pedagógicos, porque desde el punto de vista pedagógico el legado y el bienestar de nuestros hijos tienen prioridad sobre la vida y los intereses económicos actuales de un adulto. Por tanto, el tacto pedagógico requiere que se tenga una cierta idea global del mundo y la fibra moral que nos haga apoyar perspectivas políticas en las que creamos.

Y por último, la cultura institucionalizada de la escuela y del sistema educativo en general también puede estar caracterizada por estructuras, previsiones y políticas que son pedagógicamente cuestionables. En lugar de ceder y conformarse a los procesos que son antipedagógicos, los profesores a menudo se sienten obligados, de forma encubierta o abierta, a tomar una postura política contra la burocracia educativa que les rodea. Es irónico que, dado que las prácticas administrativas de las escuelas cada vez se adaptan más a la filosofía de gestión de estilo empresarial y a la teoría de organización de empresas, cada vez resulte más difícil para muchos profesores mantener relaciones pedagógicas con sus alumnos.

Los cambios políticos actuales con respecto a las diversas áreas del currículo son también una fuente de frustración para muchos profesores, a los que se les resta autoridad como expertos en las diferentes materias mediante presiones para que «cumplan» y enseñen los nuevos programas que imponen las autoridades locales, estatales o federales. Especialmente en Canadá y en Estados Unidos, los cambios curriculares son frecuentes y a menudo drásticos como resultado de opiniones y prioridades nuevas sobre la naturaleza de las matemáticas, las ciencias, la lectura, la escritura, la lengua, los estudios sociales, la historia, la geografía, el arte, la salud, la administración, la informática, y sobre las formas en que se deben enseñar. De este modo, se consigue que los profesores se consideren a sí mismos fundamentalmente como difusores de instrucciones (instructores), detallistas del conocimiento, o técnicos de un currículo determinado desde fuera del sistema educativo, en lugar de pedagogos e intelectuales.

PEDAGOGÍA Y CULTURA

Para cuestionarse la naturaleza de la pedagogía o lo que significa educar niños o gente joven, existen dos puntos de partida esencialmente diferentes. Por una parte, podemos empezar desarrollando una teoría de la educación y luego dejar que nuestras acciones se basen en dicha teoría. O bien podemos partir de la propia vida y hacer que nuestras reflexiones sobre nuestra convivencia con niños y gente joven nos ayuden a entender mejor la vida pedagógica. Muchas de las teorías educativas siguen la primera opción. Nosotros hemos intentado, dentro de lo posible, basarnos en la vida misma.

Pero empezar con la vida significa que debemos siempre situar nuestras reflexiones sobre la educación y la crianza de los niños en la

sociedad y la cultura concreta en que vivimos. No hace falta decir que nuestro dominio de la situación sociocultural está siempre modulado por los recuerdos del pasado y las anticipaciones del futuro. Cuando considero la petición de mi hijo de diez años de ver una película concreta, no puedo olvidarme de las cosas que mis padres y su generación creían sobre lo que era adecuado para mí cuando yo tenía diez años. Por tanto, mis recuerdos afectan a mi sensación de lo que es bueno y lo que no lo es para mis hijos.

Al mismo tiempo, no puedo evitar pensar que mi hijo está viviendo ya en un mundo del futuro, un mundo en el que la cuestión de lo que es bueno para un niño está menos definida de lo que lo estaba para mis padres, o para los padres de mis padres. Mientras que los valores familiares de antaño, de alguna manera, estaban basados en, y establecidos por, la iglesia, la comunidad o las filosofías seculares, las normas y los valores de hoy en día están mucho menos limitados y menos claramente definidos en la vida cotidiana. En estos valores contrapuestos y en la naturaleza, cada vez más ambigua, de los valores modernos, se nota la diferencia que crea la cultura y la historia.

Pero existen algunas consideraciones sobre la vida moderna que son mucho más inquietantes que los contrastes y los conflictos entre las normas de lo viejo y lo nuevo. Por ejemplo, resulta difícil distinguir entre la vida adulta y la infancia. Es importante notar que la propia noción de educar a los niños se basa en la idea de la relativa madurez, sensatez y experiencia de los adultos en comparación con la relativa inmadurez y falta de experiencia y conocimiento del niño. Sin embargo, en la última década del siglo xx, las distinciones entre las generaciones más viejas y las más jóvenes parece que se están difuminando.

En cierto sentido, la tendencia a acercarse a los niños a través de la pedagogía puede, en alguna medida, haberse transformado en una tendencia generalizada de la sociedad. Bajo la presión de las fuerzas sociales modernas, los adultos parecen sentirse más vulnerables que antes, como si fueran niños, y por tanto con una necesidad de educación y madurez personal constante. Los niños, por el contrario, dan la sensación de ser «más sabios» y desde una edad más temprana. Parece que están expuestos a demasiadas cosas desde muy corta edad. Las imágenes siempre presentes de los medios de comunicación dejan a los niños pocos secretos que descubrir para cuando crezcan o sean psicológicamente más maduros. Sin embargo, esta «marchitación» o maduración prematura de los niños tiene un precio. Si de algo parecen sufrir a menudo es de la misma vulnerabilidad que sus cuidadores.

Los padres y los educadores ya no se sienten tan seguros, como en cierta medida se sentía la generación anterior hace unas pocas décadas, de poseer un cierto sentido común, un sentido en común y una serie de valores que les servían de guía en la educación y en la enseñanza de los niños. Conforme es más difícil delimitar lo que es ser ni-

ño y lo que es ser adulto, más problemático se hace para los adultos ejercer una influencia sobre los niños a su cargo. ¿Existe una tendencia entre los adultos a querer ser y actuar como los niños? Puede que, sencillamente, los adultos sientan que tienen menos tiempo disponible para ser padres o profesores de verdad para los niños de los que son responsables desde un punto de vista pedagógico. La indecisión de los adultos para proporcionar una dirección a sus niños hace que las presiones y los efectos de influencia de los demás jóvenes y de la cultura del consumo sean cada vez mayores y más dominantes en la vida de la gente joven.

No podemos presuponer que, en la sociedad moderna, las relaciones cotidianas entre los adultos y los niños están gobernadas por la calidad pedagógica. Muchos padres ya no se sienten capaces o no quieren involucrarse en la educación. Muchos profesores están ahí sólo para «enseñar» lo que les dicen que enseñen y nada más. Y en diversas esferas de la sociedad norteamericana se ha producido una fractura en supuestos que antes eran comunes, como, por ejemplo, en cómo se debe tratar a los niños.

Tampoco podemos hacer ver como que se nos ha olvidado que hemos sido investidos con una gran responsabilidad para con nuestros hijos. Si en nuestras vidas cotidianas abandonamos de verdad nuestra responsabilidad pedagógica como padres y/o como educadores profesionales, lo que hacemos es dejar a nuestros niños en la estacada y privarnos de la oportunidad de actuar y reflexionar sobre el impulso pedagógico que da significado a sus vidas y a las nuestras.

Desde la perspectiva de la convivencia con niños, resulta totalmente antipedagógico entregarse a la teorización o a las formas nihilistas de ver el mundo que carecen de intuición moral. Además, en una pedagogía basada en la noción de *in loco parentis,* como la promulgada en este texto, podemos necesitar desarrollar una teoría de la pedagogía cultural.

La pedagogía cultural se puede estudiar desde varias perspectivas diferentes. En primer lugar, la cultura pedagógica puede ser el estudio histórico y cultural de la infancia y de las prácticas educativas en mundos culturalmente diferentes o en diferentes fases históricas de una misma cultura. Por tanto, la pedagogía cultural nos ayuda a apreciar la variedad de formas en que podemos «ver» y acercarnos a los niños. Los estudios históricos culturales pueden enriquecer nuestra comprensión de lo que los niños han significado en el pasado y de lo que podrían o deberían significar para nosotros en el presente. En segundo lugar, la pedagogía cultural se puede interpretar como la pedagogía de la cultura tal y como se concibió en Alemania a finales del siglo pasado. La pedagogía siempre trata las inquietudes educativas al nivel del individuo y de la sociedad. Definir lo que significa ser una persona educada implica la cuestión de para qué tipo de sociedad educamos a nuestros niños. Por tanto, la pedagogía cultural cambia el enfoque del

mundo del niño al mundo de la cultura, con la finalidad de producir un orden social moralmente superior, en términos de justicia, libertad, igualdad y comunidad. Una forma moderna de pedagogía cultural la representan las diversas formas de la teoría social crítica.[74] Una pedagogía cultural relevante tendrá que buscar en las políticas culturales: estructuras políticas democráticas, agencias de asistencia social, movimientos por la paz, políticas medioambientales, leyes no discriminatorias sexualmente y organismos globales que puedan hacer este planeta más vivible para todos los niños del mundo.

LA PEDAGOGÍA ES AUTORREFLEX1VA

Al abrir cualquier libro o revista sobre educación resulta inevitable darse cuenta de que todos los nuevos enfoques sobre enseñanza se presentan siempre como un ataque a un exceso de aptitudes carentes de sentido crítico. En realidad, resulta bastante comprensible. Siempre queremos dejar paso a nuestro sentido común atacando a los poco razonables «sentidos comunes» de los que nos rodean, incluyendo los de aquellos que participan en el discurso curricular de nuestra cultura educativa.

No resulta difícil esbozar la irracionalidad de los modelos curriculares y educativos: el razonamiento estándar de los tradicionalistas es criticado por poco reflexivo y opresivo, el razonamiento excesivamente rígido de los fundamentalistas resulta dogmático y poco crítico, el razonamiento político de los burócratas es inconsciente y dominante, el razonamiento radical de los teóricos críticos es poco práctico e inconsecuente, el razonamiento riguroso de los racionalistas científicos es intelectualista y deliberadamente carente de valores, el razonamiento acusatorio de los críticos educativos es irresponsable e interesado, el razonamiento inquieto de los posmodernos es nihilista y amoral, el razonamiento de llamar la atención de las feministas es acusador e impredecible. El discurso sobre «lo que es razonable y aceptable» utiliza una racionalidad que, aplicada al trabajo de los demás, siempre los encuentra demasiado estrechos o demasiado anchos, demasiado subjetivos o demasiado objetivos, demasiado rigurosos o demasiado suaves, demasiado políticos o no lo suficiente.

La razón crítica que intenta desenmascarar la irracionalidad de los otros como poco razonable es una lucha por el poder. Pero criticar la falta de racionalidad de otros enfoques educativos no sólo sirve para combatir la influencia de las demás formas de ver y hacer las cosas, sino que también sirve como la búsqueda de un criterio adecuado sobre lo que es responsable y defendible desde un punto de vista pedagógico.

74. Véase, por ejemplo, el trabajo de Paulo Freire. Por ejemplo, P. Freire y D. Macedo (1987), *Literacy: Reading the word and the world,* South Hadley, Mass., Bergin and Garvey.

En este libro he tratado de localizar los criterios adecuados con ejemplos vivos de pedagogía, porque la noción de «ejemplo» ofrece una estructura pedagógicamente relevante de la autorreflexión.

La lógica del ejemplo no sólo fija la atención sobre lo que se dice o lo que se escribe, sino también, y muy especialmente, sobre lo que se hace y sobre la base desde la que se actúa.

Es más pedagógico dar un buen ejemplo que criticar los ejemplos de los demás; es más positivo orientar a los estudiantes hacia lo razonable que hacia lo poco razonable. Pero, ¿cómo sabemos lo que es razonable? ¿Cómo sabemos lo que es bueno para los niños o para este niño en particular? Sabemos que no existe una racionalidad o un sistema moral que nos pueda decir siempre lo que es correcto decir o hacer con los niños. Sin embargo, lo que en realidad tenemos son ejemplos de experiencias de una convivencia con niños solícita y con tacto. Que consigamos ser solícitos o no depende de que reflexionemos sobre el significado pedagógico de las experiencias de los niños y de las experiencias que compartimos con ellos. Estos ejemplos de la experiencia nos permiten mantener una relación autorreflexiva con respecto a los significados normativos de la solicitud pedagógica y el tacto que pretendemos desarrollar en nosotros mismos.

Por tanto, siempre debemos reflexionar sobre el profundo significado y las consecuencias de las experiencias de los niños sobre los que intervenimos. Esto significa, también, que no deberíamos tener miedo de cometer errores, porque nuestro ejemplo, aunque bienintencionado, puede que a veces apenas se note. Podríamos decir incluso que es imposible no cometer errores y hacer cosas de las que uno más tarde pueda arrepentirse y desearía haber hecho de otra forma. La diferencia importante está en el esfuerzo constante estimulado por la intención pedagógica.

La influencia ejemplar es, por consiguiente, una forma agógica[75] de influencia que no basa su crítica de los otros sólo en los márgenes. Se trata más bien de una influencia que nos muestra cómo vivir ofreciendo ejemplos reales de vida. La teorización pedagógica supone el estudio de ejemplos buenos, de la bondad de los ejemplos de la acción pedagógica. En otras palabras, la influencia pedagógica es *eudaimonic:* dirigida a lo que es bueno para nuestros hijos. Por tanto, la reflexión pedagógica también debe ser consciente de su origen *in loco parentis.* Después de todo, la influencia pedagógica de la madre o del padre es, o eso se espera, no una influencia que predica, seduce, ridiculiza o critica, sino que pretende fortalecer al niño mostrándole cómo se puede vivir de una manera ejemplar aun cuando sabemos, por nuestra experiencia en la convivencia con gente joven, que a menudo parecemos incapaces de hacer lo correcto o de esperar el momento oportuno para evitar hacerlo mal.

75. Véase nota 12.

BIBLIOGRAFÍA

Arendt, H., *Between past and future,* Harmondworth, Penguin Books, 1978 (trad, cast.: *Entre el pasado y el futuro: ocho ejercicios sobre la reflexión política,* Barcelona, Península, 1996).

Blum, A., *Socrates,* Londres, Routledge and Kegan Paul, 1970.

Blum, A. y McHugh, P., *Self-reflection in the arts and sciences,* Atlantic Highland, Humanities Press, 1984.

Bollnow, O. F., On silence—findings of philosophico-pedagogical anthropology, *Universitas,* vol. 24, n° 1, 1982.

—, *Crisis and the new beginning,* Pittsburgh, Duquesne University Press, 1987.

—, «The pedagogical atmosphere —the perspective of the child», *Phenomenology and Pedagogy,* Edmonton, vol. 7, 1989, págs. 47-51.

Bruner, J., *The process of education,* Nueva York, Vintage Books, 1960.

Bruner, J., «Schooling children in a nasty climate», *Psychology Today,* enero de 1982, págs. 57-63.

Buber, M., *Voordrachten over de opvoeding,* Utrecht, Aula, 1970.

Buytendijk, F. J. J., *Het Kennen van de innerlijkheid,* Utrecht, N.V, Dekker & van deVegt, 1947.

—, «The first smile of the child», *Phenomenology and Pedagogy,* Edmonton, vol. 6, n° 1, 1947-1988, págs. 15-24.

Calderhead, J., «Reflective teachind and teacher education», *Teaching and Teacher Education,* vol. 5, n° 1, 1989, págs. 43-51, 1989.

Compact Edition of the Oxford English Dictionary, Oxford, Oxford University Press, 1971.

Dewey, J., «The relation of theory to practice in education», *The relatio of theory to practice in the education of teachers,* Third Yearbook of the National Society for the Scientific Study of Education, Blomington, Ind., Public School Publishing Company, 1902, págs. 9-30.

—, (1916/1973), «Experience and thinking», en J. Dewey, *The Philosophy of John Dewey,* J. J. McDermott (comp.), Nueva York, G. P. Putnam's Sons, 1973.

Eiseley, L., *The star thrower,* Londres, Wildwood House, 1978.

Engelen, J. C. M., *Het gelaat: jij die mij aanziet,* Hilversum, Gooi & Sticht, 1987.

Flitner, A., «Educational science and educational practice», *Education,* vol. 25, 1982, págs. 63-75.

Freire, P. y D. Macedo, *Literacy: Reading the word and the world,* South Hadley, Mass., Bergin and Garvey, 1987 (trad, cast.: *Alfabetización: Lectura de la palabra y lectura de la realidad,* Barcelona, Paidós, 1989).

Gadamer, H.-G., *Truth and method,* Nueva York, Seabury Press, 1975 (trad, cast.: *Verdad y método,* Salamanca, Sigúeme, 2 vols.).

Hawking, S. W., *A brief history of time: From the big bang to black holes,* Nueva York, Bantam Books, 1988.

Imelman, J. D., *Inleiding in de pedadogiek,* Groningen, Wolter-Noordhoff, 1977.

James, W., *Talks to teachers on psycology,* Nueva York, Dover Publications, 1890/1962.

Klein, E., *A comprehensive etymological dictionary of the English Language,* Amsterdam, Elsevier Scientific Publishing Company, 1971.

Langeveld, M. J., «De pubescent en het orde probleem: Enkele aspecten», *Paedagogische Studien,* vol. 30, 1953, págs. 369-388.

—, «Humor in de paedagogische ontmoeting», *DUX,* vol. 1, n° 5, 1954, págs. 230-233.

—, *Beknopte theoretische pedadogiek,* Goningen, Wolters, 1947/1965.

—, «The stillness of the secret place», *Phenomenology and Pedagogy,* Edmonton, vol. 1, n° 1, 1983, págs. 11-17.

—, «How does the child experience the world of things?», *Phenomenology and Pedagogy,* Edmonton, University of Alberta Publication Servicies, vol. 2, n° 3, 1984, págs. 215-223.

Levering, B., *Waarden in opvoeding en opvoedings-wetenschap: Pleidooi voor een uitdagende pedagogiek,* Lovaina, Acco, 1988.

Levinas, E., *Totality and infinity,* Pittsburgh, Duquesne University Press, 1969 (trad, cast.: *Totalidad e infinito. Ensayo sobre la exterioridad,* Salamanca, Sigúeme, 1997).

—, *Otherwise than being or beyond essence,* La Haya, Martinus Nijhoff, 1981 (trad, cast.: *De otro modo que ser* o *más allá de la esencia,* Salamanca, Sigúeme, 1995).

Litt, T., *Führen oder Wachsenlassen,* Sttugart, Ernst Klett Verlag, 1927/1967.

Maclntyre, A., *Recoiling from reason,* South Bend, Ind., University of Notre Dame Press, 1989.

Marcel, G., *Homo viator,* Gloucester, Mass., Smith, 1978.

Merleau-Ponty, M., *The primacy of perception,* Evanston, 111., Northwestern University Press, 1964.

Miller, A., *For your own good: Hidden cruelty in child-rearing and the roots of violence,* Nueva York, New American Library, 1983.

—, *Thou shall not be aware: Society's betrayal of the child,* Nueva York, New American Library, 1984.

Mollenhauer, K., *Het kind en zijn kansen: Over de plaats van individu en maatschappij in het opvoeding-sproces,* Meppel, Boom, 1974.

Muth, J., *Pädagogischer Takt,* Essen, Verlagsgesellschaft, 1982.

Nohl, H., *Ausgewählte pädagogische Abhandlungen,* Paderborn, Ferdinand Schöningh, 1967.

—, *Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie,* Francfort del Meno, Schulte-Bulmke, 1970.

Ondaatje, M., *Theres a trick with a knife I'm learning to do,* Toronto, McClelland and Stewart, 1979.

Oxford dictionary of English etymology, Londres, Oxford University Press, 1979.

Perquin, N., *Pedagogiek,* Roermond, J. J. Romen en Zonen, 1964.

Pestalozzi, J. H., *Ausgewählte Schriften,* W. Flitner (comp.), Düsseldorf/Munich, 1799/1954.
Polany, M., *Personal Knowledge,* Chicago, University of Chicago Press, 1958.
Ricoeur, P., *Freedom and nature: The voluntary and the involuntary,* Evanston, 111., Northwestern University Press, 1966.
Rutter. ML, Maughan, B., Mortimore, P. y Ouston, J., *Fifteen thousand hours: Secondary schools and their effects on children,* Cambridge, Mass., Harvard University Press, 1979.
Scarbath, H., «What is pedagogic understanding? Understanding as an element of competence for pedagogicaction», *Education,* Tubinga, vol. 31, 1985, pägs, 93-128.
Scheler, M., *The nature of sympathy,* Hamden, Conn., Archon Books, 1970.
Schleiermacher, F E. D., *Ausgewählte pädagogische Schriften,* Paderborn, Ferdinand Schöningh, 1964.
Schmidt, W. H. O., *Child development: the human cultural and educational context,* Nueva York, Harper & Row, 1973.
—, *Educating the reflective practitioner,* San Francisco, Jossey-Bass, 1987.
Schön, D. A., *The reflective practicioner. How professionals think in action,* Nueva York, Basic Books, 1983 (trad, cast.: *El profesional reflexivo,* Barcelona, Paidös, 1998).
Schubert, W. H., «The return of curriculum inquiry from schooling to education», *Curriculum Inquiry,* Toronto, vol. 12, n.° 2, 1982, pägs. 221-232.
Shorter, E., *The making of the modern family,* Nueva York, Basic Books, 1977.
Smith, S., *The pedagogy of risk,* tesis doctoral, Edmonton, Universidad de Alberta, 1989.
Spiecker, B., «The pedagogical relation», *Oxford Review of Education,* Oxford, vol. 10, n° 2, 1984, pägs. 203-209.
Stellwag, H. W. F, *«Situatie» en «relatie»,* Groningen, Wolters-Noordhoff, 1970.
Strasser, S., *Opvoedingswetenschap en opvoedingswijsheid,* 's-Hertogenbosch, L. C. G. Malmberg, 1963.
Van den Berg, J. H. y Linschoten, J. (comps.), *Persoon en wereld,* Utrecht, Erven J. Bijleveld, 1953.
Van Manen M., «Linking ways of knowing with ways of being practical». *Curriculum Inquiry,* Toronto, vol. 6, n° 3, 1977, pägs. 205-228.
—, «The phenomenology of pedagogical observation», *The Canadian Journal for Studies in Education,* vol. 4, n° 1, 1979, pägs. 5-16.
—, «The Utrech School A phenomenological experiment in educational theorizing», *Interchange: The journal of Educational Policy Studies,* Toronto, vol. 10, n° 1,1979.
—, «Edifying theory: serving the good», *Theory Into Practice,* vol. 21, n° 1, 1982, pägs. 44-49.
—, «Phenomenological pedagogy», *Curriculum Inquiry,* Toronto, vol. 12, n° 3, 1982, pägs. 283-299.
—, «Theory of the unique: thoughtful learning for pedagogic tactfulness», en G. Milburn y R. Enns (comps.), *Curriculum Canada,* Vancouver, University of British Columbia, 1984, pägs. 63-87.
—, *The tone of teaching,* Richmond Hill, Ont., Scholastic-TAB, 1986 (en Canadaä); Portsmouth, N.H., Heinemann Educational Books, 1986 (en Estados Unidos).

—,*«By the light of anecdote», en *Phenomenology and Pedagogy,* Edmonton, vol. 7, 1989, págs. 232-253.

—, *«In loco parentis»*, ponencia de M. J. Langeveld en la Universidad de Utrecht, el 26 de abril de 1990.

—, *Researching lived experience: Human science for an actio-sensitive pedagogy,* Londres, Ont., Althouse Press, 1990 (en Canada); Albany, N.Y., State University of New York Press, 1990 (en Estados Unidos).

Verhoeven, C., *Tractaat over het spieken: Het onderwijs als producent van schijn,* Baarn, Ambo, 1980.

Waldenfels, B., *In den Netzen der Lebenswelt,* Francfort del Meno, Suhrkamp, 1985.

ÍNDICE ANALÍTICO Y DE NOMBRES